

EMANUEL-SEBASTIAN TURDA

FORMAREA IDENTITĂȚII Vocaționale LA ADOLESCENȚI



PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ

Emanuel-Sebastian Turda

•

**FORMAREA IDENTITĂȚII VocaȚIONALE
LA ADOLESCENȚI**

Emanuel-Sebastian Turda

**FORMAREA
IDENTITĂȚII VocaȚIONALE
LA ADOLESCENȚI**

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ

2023

Referenți științifici:

Prof. univ. dr. habil. Ion Albulescu

Conf. univ. dr. Claudia-Alina Crișan

ISBN 978-606-37-1752-9

**© 2023 Autorul volumului. Toate drepturile rezervate.
Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice
mijloace, fără acordul autorului, este interzisă și se pedep-
sește conform legii.**

Tehnoredactare computerizată: Cristian-Marius Nuna

Universitatea Babeș-Bolyai

Presa Universitară Clujeană

Director: Codruța Săcelean

Str. Hasdeu nr. 51

400371 Cluj-Napoca, România

Tel./fax: (+40)-264-597.401

E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro

<http://www.editura.ubbcluj.ro/>

„Calea către dobândirea succesului începe de la: *Curiozitatea* de a căuta informații noi, *Independența* de a merge undeva unde alții s-ar putea să nu ajungă niciodată, *Tenacitatea* de a rămâne focusat, *Înțelepciunea* de a profita de orice resurse care vă stau la dispoziție și *Bunăvoința* de a recunoaște faptul că mai ai mult de învățat pentru a-ți atinge obiectivele propuse.”

(L.B. Parker)

CUPRINS

Lista figurilor din text	9
Lista tabelelor din text	10
Lista abrevierilor	11
INTRODUCERE	13
CAPITOLUL I.	
IDENTITATEA LA ADOLESCENȚI	17
I.1. Identitatea – delimitări conceptuale	17
I.2. Abordări contemporane neo-eriksoniene ale formării identității	22
I.2.1. Modelele orientate pe proces	22
I.2.1.1. Modelul celor cinci dimensiuni	23
I.2.1.2. Modelul proceselor identitare	24
I.2.2. Modelul socio-cognitiv al stilurilor identitare	26
I.2.3. Modelul Circumplex de Formare a Identității	27
I.3. Identitatea eudaimonică	29
I.4. Dezvoltarea identității vocaționale în perioada adolescenței	30
I.5. Statusurile identitare la vârsta adolescenței	42
I.5.1. Identitatea asumată	42
I.5.2. Identitatea forțată	43
I.5.3. Identitatea amânată	44
I.5.4. Identitatea difuză	45
CAPITOLUL II.	
CONSILIEREA ÎN CARIERĂ A ADOLESCENȚILOR	47
II.1. Consilierea în carieră-delimitări conceptuale	47
II.2. Rolul consilierii în carieră în perioada adolescenței – Teoria sistemelor în studierea dezvoltării carierei	51

II.3. Abordări teoretice moderne în dezvoltarea carierei	57
II.3.1. Teoria construcției carierei a lui Super și Savickas	57
II.3.2. Teoria dezvoltării carierei a lui Super și Savickas	60
II.3.3. Teoria procesării informației legate de carieră a lui Peterson, Sampson și Reardon	63
II.3.3.1. Concepte cheie ale teoriei	63
II.3.3.2. Principiile teoriei	64
II.3.3.3. Operațiile teoriei	65
II.3.4. Teoria social-cognitivă a carierei a lui Lent, Brown și Hackett	70
II.4. Intervenții în dezvoltarea carierei la nivel liceal	76
II.5. Consilierea și orientarea în contextul Curriculumului școlar	84
II.5.1. Contextul internațional	84
II.5.1.1. Danemarca	86
II.5.1.2. Ungaria	88
II.5.1.3. Polonia	89
II.5.1.4. Statele Unite ale Americii	91
II.5.2. Sistemul de consiliere și orientare în carieră din România	94
II.5.2.1. Scurt istoric	94
II.5.2.2. Repere curriculare actuale	96
Bibliografie	111

Lista figurilor din text

Figura I.1. <i>Relațiile dintre constructele formării identității din perspectiva lui Erikson și Marcia</i> (Topolewska & Ciecuch, 2017)	28
Figura I.2. <i>Elementele cheie ale teoriei identității eudaimonice</i> (Karaś, Topolewska-Siezik & Negru-Subțirică, 2018, p.16)	30
Figura I.3. <i>Formele de identitate vocațională la adolescenți</i> (Marcia, 1980).....	37
Figura I.4. <i>Modelul Contextual Multidimensional</i> (Fouad & Kantamneni, 2008).....	40
Figura II.1. <i>Teoria sistemelor în studierea dezvoltării carierei</i> (Patton & McMahon, 2002)	56
Figura II.2. <i>Piramida domeniilor de procesare a informațiilor</i> (Peterson, Sampson & Reardon, 1991)	65
Figura II.3. <i>Modelul de bază a dezvoltării intereselor vocaționale</i> (Lent, Brown & Hackett, 1994 apud. Brown, 2002, p. 265)	72
Figura II.4. <i>Modelul factorilor personali, contextuali și experiențiali care influențează comportamentul legat de alegerea carierei</i> (Lent, Brown & Hackett, 1994, apud. Brown, 2002, p. 269).....	73

Lista tabelelor din text

Tabelul I.1. <i>Procesele identitare ale modelului propus de către Luyckx și colaboratorii</i> (2006 apud. Karaś, Topolewska-Siezik & Negru-Subțirică, 2018, p.6)	23
Tabelul I.2. <i>Procesele identitare ale modelului propus de Crocetti et. al.</i> (2008 apud. Karaś, Topolewska-Siezik & Negru-Subțirică, 2018, p.7)	25
Tabelul I.3. <i>Stilurile identitare ale lui Berzonsky</i> (2003 apud. Karaś, Topolewska-Siezik & Negru-Subțirică, 2018, p.10)	26
Tabelul I.4. <i>Caracteristicile modurilor de formare a identității</i> (Topolewska & Ciecuch, 2017 apud. Karaś, Topolewska-Siezik & Negru-Subțirică, 2018, p.11)	27
Tabelul II.1. <i>Dimensiuni vizate în programele de educație pentru carieră</i> (Baker & Taylor, 1998; Băban, 2011)	50
Tabelul II.2. <i>Analiza comparativă a conținuturilor și a competențelor vizate de consilierea și orientarea în carieră în funcție de nivelul de studiu</i>	102

Lista abrevierilor

APA – Asociația Psihologilor Americani

CIFM – Modelul Circumplex de Formare a Identității

CIP – Procesarea cognitivă a informației

CASVE – Comunicare, Analiză, Sinteză, Valorizare, Execuție

TSCC – Teoria social-cognitivă a carierei

RIASEC – Realist, Investigativ, Artistic, Social, Entrepreneurial/Întreprinzător,
Convențional

OCDE – Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică

TIC – Tehnologia Informației și a Comunicațiilor

INTRODUCERE

„Această «alveolă» ontogenetică numită adolescență este o etapă de detență remarcabilă. Viața se desfășoară acum impetuos, la temperaturi înalte, căci adolescentul dorește să guste din toate, de-a valma, cu papilele larg deschise. [...]. Adolescența este o planetă a intensității, care oferă individului multiple trofee, dar și numeroase «alunecări de teren», care pot deveni tot atâtea sincope și rătăcirii de la drumul autentic al vieții...” (Munteanu, 2009, p. 28).

Adolescentul de azi aş putea spune că este unul visător. Atunci când îl privești cu atenție, mai ales când urmărește ceva care-l captează foarte mult sau când i se înșiră responsabilitățile vieții de adult pentru care trebuie să se pregătească în ochii lui se vede cum se desprinde pe nesimțite de prezent și începe să viseze. Însă, realizând o comparație între adolescenții de azi și cei de ieri, generație din care fac parte și eu, pot spune că la mulți dintre adolescenți am remarcat lipsa unui plan, a unui proiect, oricât de nerealist sau hiperbolic ar fi fost, ori chiar a unui ideal sau vis care să-i călăuzească.

În cele mai multe cazuri, adolescenții sunt împinși și persuadați discret de către părinți să nu mai viseze, sau când o fac, să viseze doar cum să ajungă niște adulți responsabili și pregătiți să înfrunte cu succes viitorul. Părinții apelează la asemenea comportamente mai mult din motivul că văd prin ei, ceea ce ar fi putut deveni aceștia și din anumite considerente nu au reușit. De exemplu, dacă mama ar fi dorit să devină cadru medical, iar tata polițist aceștia pot pune presiune pe adolescenți îngustându-le opțiunile legate de carieră, respectiv lipsa acordării autonomiei care le permite adolescenților să ia propriile decizii legate de alegerea unei profesii.

Adesea, întrebările „Cine sunt eu?”, „Care este scopul meu în viață?” pe mulți adolescenți îi macină, iar răspunsurile la aceste întrebări le descoperă mai târziu sau poate, niciodată.

Tranziția de la învățământul liceal, la învățământul terțiar sau piața muncii necesită din partea adolescenților implicarea într-un proces decizional important asupra alegerii carierei. Restrângerea alternativelor, opțiunilor pot determina manifestarea indeciziei în carieră care, adesea este asociată cu anxietate, depresie, satisfacție scăzută a vieții, neadaptare (Creed, Prideaux & Patton, 2005). În acest context, consilierii în carieră au de îndeplinit un rol crucial în această perioadă de tranziție, respectiv acela de a-i ajuta pe adolescenți în a lua decizii corecte reducând astfel nivelul de indecizie în carieră.

Dezvoltarea carierei este influențată de alegerile pe care le luăm pe parcursul vieții și implicit dezvoltarea noastră personală. Fiecare adolescent care ia o decizie este influențat de o varietate de factori printre care fac parte și mediul în care trăiesc, aptitudinile, abilitățile și competențele personale și/sau nivelul de educație. A ajunge la un acord cu ceea ce vrei să faci cu ceea ce ești pregătit să faci este un factor major în eliminarea opțiunilor de carieră inadecvate. De multe ori, regretăm consecințele alegerile noastre și cădem în reveria asta comună: „oare ce s-ar fi întâmplat dacă...?”.

Deciziile de carieră implică de cele mai multe ori interacțiunile dinamice dintre abilități, valori, stereotipurile profesionale și expectanțe, zonele de interes, trăsăturile de personalitate, necesitatea sau dorința de a-și asuma riscuri, realizările educaționale, ambiția și optimismul. Dobândirea acestor competențe de bază și un simț al independenței îi va permite adolescentului să-și identifice punctele forte care-i pot asigura atingerea cu succes a obiectivelor legate de alegerea unei cariere, respectiv alegerea unei decizii raționale.

Intervenția educațională și vocațională adresată adolescenților, trebuie structurată astfel încât să crească adaptabilitatea la schimbare a acestora, să le stimuleze orientarea spre acțiuni și decizii concrete, precum și să îi determine să se angajeze în procesul decizional specific alegerii carierei astfel încât ulterior, satisfacția alegerii să favorizeze obținerea unor rezultate profesionale productive.

Am ales să abordez acest subiect, deoarece în momentul în care adresezi adolescenților întrebarea: „După absolvirea liceului, ce dorești să faci?”,

răspunsurile majorităților dintre aceștia diferă. De exemplu, pentru unii, răspunsurile la această întrebare sunt unele evazive. În schimb, pentru alții răspunsul se pliază pe deținerea a mai multor alternative. Aceste alternative, de cele mai multe ori, sunt primite din partea grupului din care fac parte (peer group) sau din partea părinților, care din lipsa ierarhizării sau compatibilizării cu valorile, abilitățile, aptitudinile, competențele și aspirațiile acestora dobândesc un status identitar forțat, amânat sau difuz.

Prin urmare, în opinia mea, elaborarea unor anumite programe de planificare a carierei, respectiv a anumitor ședințe de consiliere în orientarea școlară și profesională ar reprezenta un atuu pentru reducerea indeciziei în carieră și creșterea nivelului de autoeficacitate privind procesul de luare a deciziilor de carieră de către adolescenți.

Lucrarea de față prezintă datele din literatura de specialitate cu privire la identitatea vocațională și rolul consilierii în carieră în perioada adolescenței fiind structurată în două capitole. Primul capitol, intitulat „IDENTITATEA LA ADOLESCENȚI” s-a centrat pe delimitări conceptuale privind tipurile de identitate (identitatea de gen, morală, sexuală, culturală, etnică), descrierea factorilor care influențează formarea identității, descrierea abordărilor contemporane neo-eriksoniene ale formării identității și a statusurilor identitare propus de Marcia (1980). În cel de-al *doilea* capitol intitulat „CONSILIEREA ÎN CARIERĂ A ADOLESCENȚILOR” s-a realizat o sinteză a definițiilor referitoare la conceptul de consiliere în carieră, respectiv a analizei comparative dintre educația pentru carieră și consilierea în carieră. În relație cu acest concept au fost reliefate următoarele abordări teoretice moderne în dezvoltarea carierei: teoria dezvoltării carierei și teorie construcției (Super & Savickas, 1996), teoria procesării informației legate de carieră (Peterson, Sampson & Reardon, 1991, 1996) și teoria social-cognitivă a carierei (Lent et al., 1994). Un subcapitol a fost dedicat investigării acestui construct la nivelul Curriculumului școlar atât în contextul internațional, cât și în contextul românesc, respectiv analiza conținuturilor și a competențelor vizate începând din clasa pregătitoare și până în clasa a XII-a.

CAPITOLUL I.

IDENTITATEA LA ADOLESCENȚI

I.1. Identitatea – delimitări conceptuale

Căutarea identității – pe care Erikson o definea drept concepție despre sine coerentă, alcătuită din obiectivele, valorile și convingerile față de care persoana are o angajare fermă – intră în prim plan în anii adolescenței. Dezvoltarea cognitivă le permite adolescenților să construiască o „teorie despre sine”(Elkind, 1998). După cum sublinia Erikson (1950), efortul adolescentului de a se înțelege pe sine nu este „un fel de neliniște aferentă maturizării” ci „face parte dintr-un proces sănătos, vital, care se întemeiază pe achizițiile stadiilor anterioare – pe încredere, autonomie, inițiativă și hărnicie – și pune temeliile necesare confruntării cu provocările vârstei adulte” (Papalia, Olds & Feldman, 2010, p. 390).

Erikson (1968) a definit adolescența ca fiind o etapă de criză sau punct de cotitură care apare în momentul conturării și formării unei identități clare sau apariției unui sentiment de confuzie. Cu toate acestea, chiar dacă adolescența a fost delimitată drept etapa cheie a formării identității, Erikson (1968) susține faptul că, formarea identității poate fi urmărită în toate etapele de dezvoltare. De exemplu, „una dintre primele tranziții legate de identitate are loc din perioada de sugar când bebelușii recunosc și învață să aibă încredere în mama sau în tutorele lor. În mod similar, în perioada de debut a copilăriei, antepreșcolarii dezvoltă un sentiment de curaj și voință, de putere pe măsură ce ating etapele dezvoltării cognitive. În perioada preșcolară, copiii aduc un scop sentimentului de identitate prin exercitarea curiozității prin adresarea de întrebări și explorarea mediului. În stadiul operațiilor formale, școlarii își construiesc o bază pentru un sentiment al datoriei în viață și adesea se atașează de părinți și profesori pe care-i urmăresc și imită” (Erikson, 1968, p. 129).

Conținutul identității tinde să se încadreze în două domenii majore: *domeniul ideologic* în cadrul căruia identitatea se referă la alegerile pe care un adolescent le face cu privire la carieră, religie și politică (Grotevant, Thorbecke & Meyer, 1982) și *domeniul interpersonal* ce cuprinde factorii care contribuie la formarea identității: familia, relațiile romantice, prietenii și rolurile sexuale (Balistreri, Busch-Rossnagel & Geisinger, 1995). De cele mai multe ori, pentru un adolescent importanța alegerilor cu privire la identitate în aceste domenii depinde de ceea ce este acceptat și valorizat în cultura din care face parte (Phinney & Baldelomar, 2011).

Identitatea se luptă pentru consecvență, coerență și armonie între valori, credințe și angajament și permite recunoașterea potențialului dintr-un set de posibilități și alegeri alternative viitoare (Sandhu et al., 2011).

Perosa și colaboratorii (2002) susțin faptul că, identitatea se formează cel mai bine în perioada adolescenței atunci când părinții îi încurajează să fie autonomi, independenți, să fie conectați cu aceștia și să-și exprime propria individualitate.

A știi cine ești și a dezvolta un simț coerent al identității sunt aspecte importante ale dezvoltării psihosociale având un impact asupra mai multor fațete ale vieții. Adolescenții se confruntă de cele mai multe ori cu presiuni considerabile pentru a înțelege cine sunt și pentru a decide ce vor face cu viața lor (Côté & Levine, 2002; Kroger, 2007; Stoop, 2005). Unul din motivele principale îl constituie tranziția cu succes de la școală la piața muncii până la sfârșitul acestei etape de dezvoltare, etapă de la care se așteaptă ca tinerii să devină membri activi ai societății și să contribuie economic (Schwartz et al., 2012).

Eccles și Roeser (2011) susțin că adolescenții își modelează propriile experiențe școlare pe baza percepțiilor subiective ale contextului de socializare și agenților sociali din instituțiile de învățământ. Similar, Lannegrand-Willems și Bosma (2006) au concluzionat în studiul realizat că, experiențele școlare au un rol de mediere în formarea identității adolescenților în contextul școlar. De asemenea, alte studii au descris următoarele aspecte ce țin de

experiențele școlare care au un impact asupra formării identității: calitatea interacțiunilor tuturor membrilor școlii (Kaplan & Flum, 2012), prezența unei culturi în procesul de învățare în care problemele legate de identitate să fie încorporate ca parte a Curriculumului și a întregilor activități școlare (Faircloth, 2012; Sinai, Kaplan & Flum, 2012) și importanța tuturor proceselor relaționale în procesul de formare a identității (Bosma & Kunnem, 2008).

Identitatea reprezintă un proces activ de a înțelege „cine am fost, cine sunt și cine voi fi” (Cox & McAdams, 2012, p. 20), iar formarea celui mai bun sentiment de identitate necesită o explorare activă a posibilităților și decizie de a se angaja la anumite valori, obiective, activități care vor susține modul în care un adolescent se vede pe sine și pe care ceilalți le confirmă ceea ce este (La Guardia, 2009).

În plus, Wetherell și Mohanty (2010) susțin că sensul și interpretarea pe care cineva îl alege și îl acceptă ca parte din cine este devine adevărul sine. Prin urmare, identitatea unui adolescent poate fi descrisă ca povestea pe care o spune despre experiențele sale (Cox și McAdams, 2010); poveste ce poate fi influențată de o interacțiune a componentelor individuale cu cele sociale (Flum & Kaplan, 2012).

O contribuție importantă în domeniul studierii identității a fost cea a lui Adams (Adams & Marshall, 1996; Serafini & Adams, 2002) care s-a focusat pe funcțiile identității. Bazându-se pe ideea eriksoniană conform căreia identitatea îndeplinește o funcție de autoreglare, Adams și Marshall (1996) au propus un model ce descrie cinci funcții ale identității; respectiv:

- 1) Oferă un sens structurii pentru a-i ajuta pe adolescenți să înțeleagă informațiile auto-relevante.
- 2) Identitatea conferă un sentiment de consecvență, coerență și armonie între și dintre valorile, credințele și angajamentele alese de adolescent.
- 3) Oferă adolescenților o perspectivă de viitor privind orientarea și un sentiment de continuitate între trecut, prezent și viitor (Luyckx et al., 2010).
- 4) Oferă obiective și direcții prin intermediul angajamentelor și valorilor alese de către adolescenți (McGregor & Little, 1998).

- 5) Oferă un sentiment de control personal, liber arbitru, care permit auto-reglarea activă în procesul de stabilire și atingere a obiectivelor, îndreptarea către planurile de viitor și procesarea experiențelor în moduri care sunt auto-relevante pentru sine (Côté & Levine, 2002).

Dezvoltarea identității în perioada adolescenței reprezintă un proces complex ce conține mai multe tipuri. Pe lângă teoria generală a formării identității propusă de Erikson (1968), adolescenții își pot dezvolta identitatea de gen (Wigfied & Wagner, 2005), sexuală (Erikson, 1968), morală (Hart, Atkins & Ford, 1999), politică (Schmitt, Dayanim & Matthias, 2008) și culturală/etnică (French, Seidman, Allen & Aber, 2006).

Identitatea de gen reprezintă măsura în care o persoană se identifică cu o anumită persoană și o determină să își conștientizeze sexul psihic, diferit de sexul biologic care se manifestă la pubertate prin apariția caracterelor sexuale secundare (Steensma et al., 2013).

Tobin et al. (2010) au propus un model ce cuprinde cinci dimensiuni ale identității de gen, acestea fiind următoarele:

- 1) Cunoștințe legate de apartenență: cunoașterea apartenenței la una dintre categoriile de gen.
- 2) Tipicitatea genului se referă la similitudinea adolescentului cu alții privind genul său.
- 3) Satisfacția față de gen reprezintă satisfacția cu privire la atribuirea genului propriu.
- 4) Presiunea simțită pentru conformitatea de gen cuprinde presiunea resimțită din partea părinților, a semenilor, a sinelui pentru a se conforma stereotipurilor de gen.
- 5) Centralitatea de gen reliefează importanța identității de gen față de celelalte tipuri de identități.

De asemenea, identitatea de gen este formată din atitudini, semnificații și expectanțe legate de gen (Wigfied & Wagner, 2005).

Identitatea morală este un construct multi-fațetat, iar unul dintre aspectele cheie ale identității morale este schema cognitivă despre sine care este organizată în jurul unui set de limbaj de simț comun (exemplu: să fii onest, cinstit, grijuliu, etc.) prin asocierea cu trăsăturile morale fiind importantă pentru aspectele personale și publice ale identității unei persoane (Aquino & Reed, 2002; Hardy & Carlo, 2005; Hardy et al., 2010).

Identitatea morală reprezintă o sursă importantă pentru creșterea motivației morale, ceea ce duce la o concordanță între principiile morale ale unui adolescent și acțiunile sale (Aquino & Reed, 2002; Bergman, 2004; Blasi, 2004; Hardy, 2006).

Dobândirea unui sentiment puternic al identității morale prezice rate ridicate de implicare în acțiuni de voluntariat (Aquino & Reed, 2002) și este pozitiv asociat cu: atenția perceptivă și reflexivă (Reynolds, 2008), empatia (Detert et al., 2008), alte comportamente prosociale (Pratt et al., 2003; Sage, Kavussanu & Duda, 2006), nivel scăzut de agresivitate (Barriga et al., 2001), comportamente mai puțin etice cum ar fi minciuna și înșelăciunea academică (Reynolds & Ceranic, 2007).

Identitatea morală este abordată pe două dimensiuni (Aquino & Reed, 2002):

- a) *Internalizarea* ce reprezintă gradul în care principiile morale sunt centrale pentru conceptul de sine și privește aspectul personal al sinelui moral.
- b) *Simbolizarea* reflectă măsura în care principiile morale sunt externalizate către ceilalți și privește aspectul public sau social al sinelui moral.

Identitatea sexuală

În conformitate cu Erikson (1968), dezvoltarea identității sexuale este concepută ca având două procese de dezvoltare conexe (Morris, 1997; Rosario et al., 2006):

- I. Primul proces, *formarea identității*, reprezintă inițierea unui proces de auto-descoperire și de explorare a identității LGB a unei persoane, inclusiv conștientizarea orientării sexuale (Fassinger & Miller, 1997; Troiden, 1989).
- II. Al doilea proces, *integrarea identității*, este o continuare a dezvoltării identității sexuale pe măsură ce adolescenții își integrează și încorporează

identitatea în sentimentul lor de sine și prin aceasta își cresc angajamentul față de noua identitate LGB (Rosario, Hunter, Maguen, Gwads & Smith, 2001; Rosario et al., 2006, 2011).

Identitatea politică: adolescenții încep să fie interesați de politică și de conduita civică în jurul vârstei de 14 ani, iar în această etapă explorarea problemelor legate de politică se face prin participarea la anumite activități precum voluntariatul (Schmitt, Dayanim & Matthias, 2008).

Identitatea culturală/etnică se referă la explorarea etniei și înțelegerea sentimentului de sine în calitate de membru la grupul etnic sau cultura din care fac parte (French et al., 2006).

Schwartz, Luyckx și Vignols (2011) definesc identitatea ca răspuns la întrebarea „Cine sunt eu?”, iar acest răspuns poate face referire la anumite aspecte precum sentimentul de apartenență la un anumit grup, rolurile jucate în societate, relațiile cu alte persoane, ș.a.

I.2. Abordări contemporane neo-eriksoniene ale formării identității

Erikson și teoria sa psihosocială au introdus conceptul de identitate în cercetările psihologice. Pe baza lucrărilor sale, au fost propuse următoarele modele: paradigma statusurilor a lui Marcia (1966) care a fost extinsă în modelele orientate pe proces (Crocetti, Rubini & Meeus, 2008; Grotevant et al., 1987; Luyckx et al., 2008; Whitbourne, Sneed & Skultety, 2002), modelul socio-cognitiv al stilurilor de identitate (Berzonsky, 1999), modelul identității eudaimonice (Waterman, 1982) și modelul integrativ circumplex al formării identității (Cieciuch & Toplewska, 2017).

I.2.1. Modelele orientate pe proces

Modelele orientate pe proces sunt axate în principal pe procesele pe care le folosesc tinerii pentru a-și dezvolta identitatea. Grotevant (1987) a fost unul dintre primii cercetători care a publicat viziunea identității orientată

pe proces subliniind că identitatea este dezvoltată în diverse domenii ale vieții.

În schimb, Meeus și colegii săi (2002) au subliniat rolul explorării în menținerea angajamentului unui adolescent sugerând faptul că procesul de explorare joacă un rol important în gestionarea angajamentelor curente.

I.2.1.1. Modelul celor cinci dimensiuni

Acest model include două cicluri ale identității: formarea identității și evaluarea acesteia.

Primul ciclu, *formarea identității*, include asumarea angajamentului și explorarea în profunzime. Asumarea angajamentului reprezintă o decizie legată de identitate, iar explorarea în adâncime adună informații despre existența unui angajament.

Cel de-al doilea ciclu, *evaluarea identității*, include interacțiunea dintre identificarea cu asumarea angajamentului și explorarea în adâncime.

Inițial, modelul a inclus patru procese identitare (Luyckx et al., 2005), pentru ca cel de-al cincilea proces, *explorarea ruminativă* să fie propus mai târziu (Luyckx, Goossens & Soenenes, 2006; Luyckx et al, 2008), aceasta fiind o formă dezadaptativă de explorare asociată cu gândirea ruminativă. Aceste procese sunt descrise în Tabelul I.1.

Tabelul I.1.

Procese identitare ale modelului propus de către Luyckx și colaboratorii (2006 apud. Karaś, Topolewska-Siezik & Negru-Subțirică, 2018, p.6)

Construct	Descriere	Corelații
Asumarea angajamentului	Luarea unei decizii într-un anumit domeniu important pentru formarea identității.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ajustare (Mannerstrom et al., 2016). ➤ Nivel scăzut de neuroticism Luyckx et al., 2006). ➤ Standarde personale ridicate și un nivel scăzut de perfecționism dezadaptativ (Luyckx, Soenens, Goossens, et al., 2008).

Identificarea cu angajamentul	Măsura în care se identifică decizia luată într-un domeniu relevant pentru identitate, simțindu-se certitudinea că există angajamente.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Standarde personale ridicate și un nivel scăzut de perfecționism dezadaptativ (Luyckx, Soenens, Goossens et al., 2008). ➤ Ajustare pozitivă și relaționări pozitive cu persoanele din jur (Luyckx, Goossens & Soenens, 2006; Mannerstrom, 2016)
Explorarea în adâncime	Colectarea de informații despre angajamentele existente, explorarea alegerilor curente.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nivel crescut de extraversiune (Luyckx, Soenens, Goossens, et al., 2006). ➤ Anxietate (Luyckx et al., 2008). ➤ Auto-reflecție (Luyckx et al., 2008).
Explorarea pe orizontală	Colectarea informațiilor cu privire la posibile angajamente alternative la alegerile care au fost făcute cântărind diverse opțiuni ale angajamentelor.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Auto-reflecție (Luyckx et al., 2008). ➤ Neuroticism și extraversiune (Luyckx, Goossens, Soenens et al., 2006). ➤ Simptome depresive și stimă de sine scăzută (Schwartz et al., 2009).
Explorarea ruminativă	Reprezintă un tip de explorare asociată cu probleme legate de luarea deciziilor, gânduri ruminative și îngrijorări.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Distres, depresie, calitatea vieții scăzută, stimă de sine scăzută (Luyckx et al., 2008). ➤ Perfecționism dezadaptativ (Luyckx, Soenens, Goossens, et al., 2008).

I.2.1.2. Modelul proceselor identitare

Acest model cuprinde trei procese identitare pivot: angajamentul, explorarea în adâncime și reconsiderarea angajamentului (Tabelul I.2.) fiind axat pe măsura în care un adolescent explorează și se angajează în alegeri relevante formării identității.

Tabelul I.2. *Procesele identitare ale modelului propus de Crocetti et. al.*
(2008 apud. Karaş, Topolewska-Siezik & Negru-Subțirică, 2018, p.7)

Construct	Descriere	Corelații
Angajament	Cuprinde deciziile luate de către adolescenți în anumite contexte ale vieții importante pentru formarea identității și măsura în care aceștia se identifică cu deciziile luate.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Extraversiune, stabilitate emoțională și nivel crescut al stimei de sine (Crocetti, Rubini, Luyckx, et al., 2008). ✓ Calitatea vieții (Karaş, et al., 2015). ✓ Relații pozitive cu persoanele din jur (Crocetti et al., 2017). ✓ Ajustare (Crocetti et al., 2009, 2013).
Explorarea în adâncime	Procesul prin care adolescenții își monitorizează și reflectează asupra angajamentelor lor curente; lucru care îi ajută să devină conștienți de alegerile făcute.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Deschidere spre experiență, agreabilitate, conștiinciozitate (Crocetti et al., 2010). ✓ Calitatea vieții și satisfacția față de viață (Karaş et al., 2015, Sugimura et al., 2015). ✓ Relații pozitive cu persoanele din jur (Crocetti et al., 2017). ✓ Nivel scăzut al stabilității vieții și risc crescut de comportamente problematice (Crocetti, Rubini, Luyckx, et al., 2008).
Reconsiderarea angajamentului	Procesul prin care adolescenții compară angajamentele lor curente pe care le consideră nesatisfăcătoare cu alte alternative viabile încercând să le înlocuiască.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nivel scăzut de extraversiune și agreabilitate (Crocetti, Rubini, Luyckx, et al., 2008). ✓ Probleme legate de relaționare (Crocetti et al., 2017). ✓ Comportamente problematice (Crocetti et al., 2013).

Astfel, dinamica celor trei procese conturează două cicluri diferite: *formarea identității* (angajament–reconsiderarea angajamentului) care descrie efortul de a depăși confuzia identității generată de angajamentele prezente nesatisfăcătoare

și *menținerea identității* (angajament–explorarea în adâncine) ce ilustrează dorința de menținere a angajamentelor curente ca urmare a creșterii nivelului de încredere al adolescenților în acestea.

I.2.2. Modelul socio-cognitiv al stilurilor identitare

Berzonsky (1989, 2003) în loc să trateze identitatea ca pe o dilemă ce apare într-o anumită etapă de viață, a propus identitatea ca pe o teorie implicită a sinelui fiind compusă din constructe personale și auto-reprezentări pe care adolescentul le creează. Cercetătorul introduce un aspect cognitiv al formării identității fiind asociat de teoria lui Descartes: cine suntem este determinat de procesele noastre cognitive – gândirea și îndoiala.

Conform lui Berzonsky (2003), identitatea poate fi considerată ca fiind atât o structură, cât și un proces: tinerii își organizează constructele personale (procesul) și le sintetizează în teorii cognitive (structura). El a distins trei stiluri folosite de adolescenți în procesul de formare a identității (Tabelul I.3.):

Tabelul I.3. Stilurile identitare ale lui Berzonsky
(2003 apud. Karaś, Topolewska-Siezik & Negru-Subțirică, 2018, p.10)

Construct	Descriere	Corelații
Stilul normativ	Cuprinde: adoptarea expectanțelor, valorilor și scopurilor, protecția conceptului de sine de informații discrepante, toleranță scăzută pentru informațiile ambigue.	<ul style="list-style-type: none"> ✂ Conștiinciozitate (Dollinger & Clancy Dollinger, 1997; Duriez & Soenens, 2006). ✂ Nivel scăzut al deschiderii spre experiență (Dollinger & Clancy Dollinger, 1997; Duriez & Soenens, 2006). ✂ Nivel crescut al stimei de sine (Luyckx et al. 2007). ✂ Universalism (Berzonsky, Ciecuch, Duriez, & Soenens, 2011).
Stilul informativ	Acest stil este caracterizat de: căutare activă, auto-reflecție, învățare constantă, deschidere spre noi informații, criticism.	<ul style="list-style-type: none"> ✂ Deschidere spre experiență, flexibilitate, calitate a vieții (Vleioras & Bosma, 2005). ✂ Conformitate și tradiționalism (Berzonsky et al., 2011).

Stilul difuz evitant	Stil caracterizat de procrastinare și evitarea defensivă a situațiilor care necesită luarea deciziilor, locus de control extern și egocentrism.	✂ Nivel scăzut de conștiinciozitate (Dollinger & Clancy Dollinger, 1997; Duriez & Soenens, 2006). ✂ Hedonism (Berzonsky et al., 2011).
-----------------------------	---	---

Analizele structurale ale stilurilor de formare a identității au scos în evidență faptul că, stilul *difuz evitant* ar putea fi împărțit în două constructe mai detaliate:

- 1) *Stilul difuz-lipsit de griji*: reflectă formarea identității fără a-și face griji pentru problemele și scopurile relevante pentru identitate fiind corelat pozitiv cu stabilitatea emoțională.
- 2) *Stilul difuz-evitant*: este descris ca fiind un stil plin de conformism și anxietate fiind corelat negativ cu stabilitatea emoțională și auto-acceptarea (Cieciuch, 2010; Topolewska & Cieciuch, 2015).

I.2.3. Modelul Circumplex de Formare a Identității

Având în vedere diversitatea modelelor de formare a identității, Cieciuch & Topolewska (2017) au propus o integrare a modelelor care au la bază teoria tradiționalistă Erikson-Marcia realizând un model circumplex de formare a identității (CIFM) (Tabelul I.4.).

Tabelul I.4. *Caracteristicile modurilor de formare a identității* (Topolewska & Cieciuch, 2017 apud. Karaś, Topolewska-Siezik & Negru-Subțirică, 2018, p.11)

Caracteristică	Descriere
Socializare	Se dezvoltă convingerile referitoare la sine, formează un sistem coerent și stabil asociat cu sentimentul de a fi la locul potrivit.
Consolidare	Utilizarea informațiilor derivate din explorarea diferitelor opțiuni pentru construirea unei structuri identitare relativ stabile.
Explorare	Utilizarea informațiilor derivate din explorarea diferitelor opțiuni pentru construirea unei structuri identitare relativ stabile.

Moratorium	Căutarea activă a locului în viață prin explorare, combinată cu angajamente și promisiuni pentru a stabili dacă vor fi potrivite pentru sine în diverse aspecte.
Desconsiderare	Convingerea că nu a găsit locul în viață. Deoarece acest stil este situat între identitatea difuză și cea amânată, acesta prezintă riscul ca angajamentul adoptat să fie în opoziție cu normele sociale.
Difuzia	Lipsa unei structuri identitare stabile și motivația unui tânăr cu privire la acțiunile, credințele și deciziile luate, motivație susținută de variabile situaționale și de mediu.
Petrificare	Lipsa de interes pentru a se gândi la sine și a dezvolta o structură identitară. Trăsătura caracteristică este fragmentarea unei structuri identitare cognitive destul de slab dezvoltată, elementele fiind rigide.
Normativitatea	Formarea structurii identitare pe baza așteptărilor celorlalți.

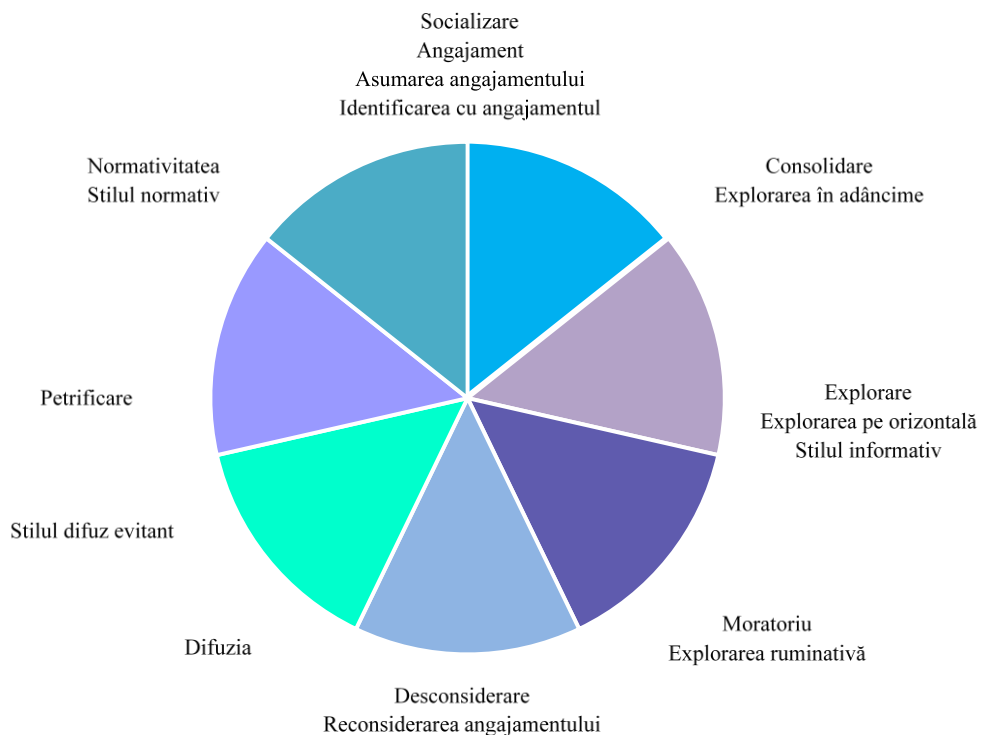


Figura I.1. Relațiile dintre constructele formării identității din perspectiva lui Erikson și Marcia (Topolewska & Cieciuch, 2017)

1.3. Identitatea eudaimonică

Waterman (1982) s-a focusat inițial pe modelul lui Marcia (1966) propunând modele și posibile tranziții ale identității pe parcursul dezvoltării. El a susținut că adolescenții își încep dezvoltarea identității în difuzie, apoi trec prin identitate forțată sau amânare, pentru ca ulterior să atingă dobândire, fie să revină la statusurile anterioare. Mai târziu, după ce paradigma statusurilor a fost criticată pentru categorizarea excesivă simplificată (Waterman, 2011), cercetătorul a propus *expresivitatea personală* în angajamentul identității ca a treia dimensiune a identității, pe lângă angajament și explorare (Waterman, 1993).

Conform lui Waterman (2011), expresivitatea personală se referă la experiența subiectivă a eudaimoniei – cea mai înaltă stare de fericire – fiind efectul unei identități dobândite.

În teoria sa, Waterman pornește de la concepția lui Aristotel despre eudaimonie ceea ce înseamnă să ai parte de cea mai dorită și mai bună viață umană (Karaś, Topolewska-Siezik & Negru-Subțirică, 2018). În această privință, principalul obiectiv al procesului de formare a identității constă în descoperirea adevăratei naturi a individului, al potențialului și scopurilor sale în viață pentru a-și atinge potențialul și obiectivele.

Caracteristicile esențiale ale identității eudaimonice sunt:

- 1) Descoperirea și dezvoltarea potențialului.
- 2) Găsirea unui scop în viață.
- 3) Implementarea atât a potențialului, cât și a găsirii unui scop în viață în viața de zi cu zi (Karaś, Topolewska-Siezik & Negru-Subțirică, 2018).

Potrivit lui Waterman (2011), problemele legate de identitate pot fi rezolvate în trei moduri:

1. Angajamentul poate fi luat după explorarea activă.
2. Prin identificarea cu alte persoane.
3. Nu pot fi soluționate, iar întrebările cu privire la identitate rămân fără răspuns.

De asemenea, se poate vorbi și despre angajamente identitare eudaimonice (Waterman, 2013), acestea caracterizându-se prin dezvoltarea potențialului unui individ, motivarea acestuia de a acționa oferindu-i un scop, sens și direcție fiind experiențiate subiectiv la nivelul expresivității personale, însă necesită efort.

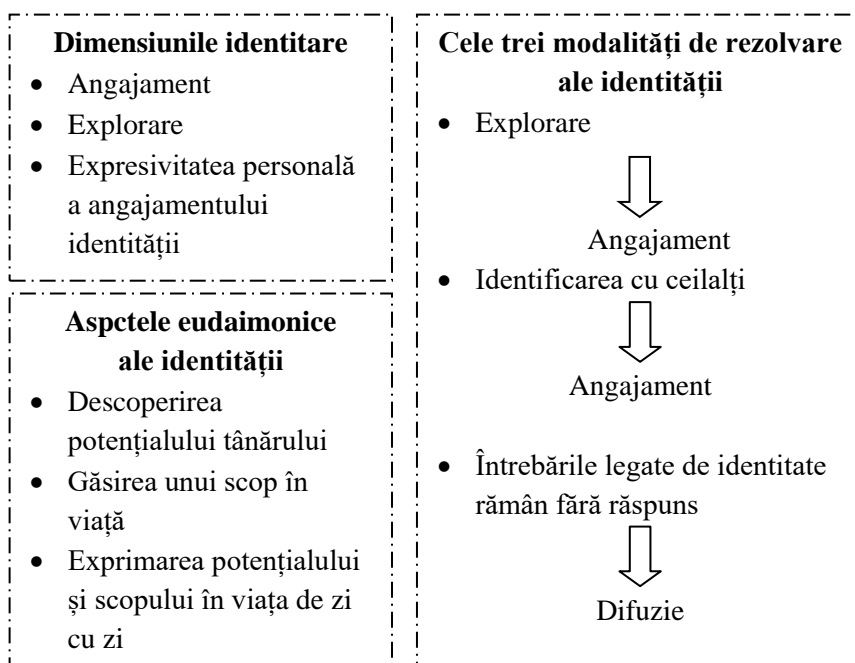


Figura I.2. Elementele cheie ale teoriei identității eudaimonice (Karaś, Topolewska-Siezik & Negru-Subțirică, 2018, p.16)

I.4. Dezvoltarea identității vocaționale în perioada adolescenței

Adolescența este vârsta schimbării, după cum o arată chiar etimologia cuvântului: *adolescere* a cărei semnificație în limba latină este „a crește”. Între copilărie și vârsta adultă, „adolescența reprezintă un pasaj. Așa cum sublinia Kestenberg (1962), spunem că adolescentul este, pe rând, copil și adult; în realitate el nu mai este copil și nu este încă adult. Această dublă mișcare, de renegare a copilăriei, pe de-o parte, și de căutare a unui statut

stabil de adult, pe de altă, constituie însăși esența crizei, a procesului psihic pe care îl parcurge adolescentul” (Marcelli & Braconnier, 2006, p. 17).

Adolescența îndeplinește trei funcții: *funcția de adaptare la mediu* (de integrare în viața socială, prin asimilarea unor deprinderi adecvate); *funcția de depășire* (care asigură progresul moral și spiritual) și *funcția de definire a personalității* (de încheiere și structurare, de afirmare treptată a personalității).

Perioada adolescenței este caracterizată ca fiind o perioadă critică pentru dezvoltarea vocațională și profesională, deoarece în această etapă de vârstă, traiectoria educațională și cea ocupațională devin mai clare și se iau cele mai importante decizii de carieră (Zimmer-Gembek & Mortimer, 2006).

Adolescența este considerată o perioadă marcată de crize identitare. Criza adolescentină a identității de sine versus confuzia de rol, atunci când aceasta este depășită, permite adolescenților să-și integreze toate imaginile legate de sine într-o identitate personală și să-și consolideze diferitele roluri pe care le vor avea de asumat pe parcursul vieții (Erikson, 1968).

Domeniul profesional reprezintă un domeniu important pentru dezvoltarea identității adolescenților contribuind la o ajustare socială pozitivă și integrare treptată pe piața forței de muncă (Skorikov & Vondracek, 2011). Teoreticienii din domeniul dezvoltării umane sunt de acord, în general, că una dintre sarcinile principale din perioada adolescenței este ca „tinerii să fie pregătiți, astfel încât, în final, să-și poată asuma un rol viabil pe piața muncii” (Adams & Berzonsky, 2009, p. 138).

Bandura (1995) nota că: „alegerile pe care le fac oamenii în cursul perioadelor de formare le influențează viața. Astfel de alegeri determină care dintre capacitățile pe care le au vor fi cultivate, opțiunile la care se renunță sau rămân realizabile de-a lungul vieții și stilul de viață pe care îl vor urma. Printre alegerile care pot schimba viața, cele care se centrează pe alegerea viitoarei ocupații și pe dezvoltare au o importanță specială” (Bandura, 1995, p. 23 apud. Adams & Berzonsky, 2009, p. 138).

Dacă la jumătatea secolului XIX, o carieră era considerată un proces care implică dezvoltarea sinelui, o dezvoltare susținută de interacțiunea unui

set de variabile personale și situaționale (Super, 1957, 1980), începând cu deceniul 9 al secolului XX, în definirea carierei sunt cuprinse „toate rolurile de muncă și experiențe din viața unui individ care se dezvoltă în contexte sociale și culturale specifice, toate pozițiile, sarcinile și activitățile postului, alături de interpretările subiective ale evenimentelor legate de muncă (de exemplu: aspirații, nevoi, așteptări, valori și sentimente) și toate activitățile de muncă în care individul se angajează pe tot parcursul vieții sale” (Greenhaus et al., 2000; Duarte, 2009 apud. Negovan, 2010, p. 12).

Raskin (1994) a sugerat faptul că, implicarea adolescenților în comportamente de explorare a carierei pot duce la dobândirea unei autocunoașteri mai profunde care, la rândul ei, îi ajută să-și dezvolte autoeficacitatea privind comportamentele exploratorii.

Combinăția dintre comportamentele de explorare a carierei și cunoștințele dobândite contribuie la o identitate vocațională emergentă, identitate ce poate fi dezvoltată încă din ciclul gimnazial (Akos et al., 2004).

Flum și Blustein (2000) au afirmat că, unul dintre obiectivele principale sau funcțiile legate de explorarea diferitelor opțiuni de carieră este cel legat de „auto-construcție” (self-construction) care se referă la „procesul de dezvoltare a unei identități coerente și semnificative și de implementarea acesteia într-un plan de viață” (Flum & Blustein, 2000, p. 382).

Pe măsură ce adolescenții încep să se gândească la viitoarele lor cariere, aceștia sunt provocați să-și sintetizeze aspirațiile și interesele din perioada copilăriei cu expectanțele cerute de către societate, cât și cu dezvoltarea unui simț coerent de adult, culminând cu începutul unei identități vocaționale (Marcia, 1966; Macht Jantzer et al., 2009).

Atribuirea unui sentiment stabil identității are la bază angajamentele individului pe care și le asumă în anumite domenii psihosociale semnificative; angajamentele pot avea un caracter fie transmis, fie impus sau pot fi auto-alese după o anumită perioadă de explorare a alternativelor. Angajamentele au o însemnătate socială și, în același timp, oferă individului un sentiment al identității (Bosma, 1995; Lannegrand-Willems & Bosma, 2006).

În viziunea lui Holland (1997), identitatea reprezintă capacitatea unui individ de a-și integra valorile personale și autocunoașterea alături de încrederea de sine și abilitatea de a se pregăti să exploreze, planifice și adapteze la mediul ocupațional. Formarea identității vocaționale constituie o sarcină importantă în procesul de dezvoltare al unui adolescent fiind un proces complex ce se desfășoară de-a lungul vieții (Super, 1955), fiind asociat cu diferite rezultate psihosociale în funcție de mediul socio-cultural. Erikson (1980) a susținut ideea că, identitatea este o potrivire între cultură și individ. Societatea și cultura creează experiențe diferite pentru adolescenți și adolescente. Cultura modelează identitatea adolescenților, concluzie la care a ajuns și Matteson (1993) în studiul său unde a constatat faptul că, este mult mai dificil pentru adolescente să-și dobândească identitatea. Lipsa suportului și a încurajării de către societate înfrânează adolescentele să-și exploreze și contureze identitatea. Adolescența este o perioadă în care lumea se extinde pentru adolescenți și se îngustează pentru adolescente, iar disparitățile la nivel de gen în ceea ce privește oportunitățile și expectanțele devin destul de pronunțate (Brady, 2005). Adolescenții se bucură de anumite privilegii rezervate bărbaților, în schimb, adolescentele suportă noi restricții rezervate femeilor. Adolescenții câștigă mai multă autonomie, mobilitate, oportunități și putere, în timp ce, adolescentele sunt sistematic deprivat de aceste abilități (Mensch, Bruce & Greene, 1998).

În plus, formarea identității adolescenților a fost în mare parte conceptualizată ca răspuns al adolescenților la următoarele întrebări: „Cine sunt eu?” și „Ce fel de persoană doresc să devin?” (LaGuardia, 2009). Pe lângă aceste întrebări, anumiți cercetători (Eccles, 2009; Skorikov & Vondracek, 1998) au reliefat faptul că, unul dintre aspectele centrale ale identității este identitatea vocațională sau căutarea răspunsului de către adolescenți la întrebarea „Ce vreau să devin atunci când voi fi mare?”. Deși aceste întrebări sunt esențiale pentru comprehensiunea dezvoltării identității de către adolescenți, Yeager, Bundick și Johnos (2012) consideră că, pentru o conceptualizare mai extinsă a dezvoltării identității adolescenților, aceștia ar trebui să reflecteze și asupra

următoarei întrebări: „De ce sunt eu?”. Prin oferirea răspunsului la această întrebare, adolescenții nu sunt constrânși să descopere doar ce fel de persoană sunt și ce fel de profesie își doresc, ci sunt interesați să înțeleagă și care este rolul lor în lume (Yeager & Bundick, 2009). Pe lângă acest aspect, acești cercetători susțin că, atât motivele orientate înspre sine, cât și motivele orientate dincolo de sine pentru stabilirea anumitor obiective și/sau scopuri în viață sunt componente importante ale modului cum adolescenții își construiesc identitatea și modul în care aceste identități promovează dezvoltarea identității optime.

Identitatea tinde să asigure consistența, coerența și armonia între valori, credințe (beliefs), angajament permițând recunoașterea potențialului prin intermediul unor alegeri alternative de carieră. O configurație unică a identității generează un sentiment de bunăstare psihologică (well-being) și un sentiment de a ști încotro te-ndrepti (Erikson, 1968). De asemenea, cercetările empirice, au indicat faptul că, dobândirea identității reflectă anumite simptomatologii la nivelul sănătății mentale la adolescenți, duce la creșterea unui nivel crescut al ajustării și stimei de sine și reprezintă un predictor al rezultatelor sociale și psihologice pozitive cum ar fi: bunăstare psihologică (Waterman, 2007), reglare emoțională (Dumas, Lawford, Tieu & Pratt, 2009) și un nivel de satisfacție ridicat al relațiilor intime la vârsta adultă (Beyers & Seiffge-Krenke, 2010).

„După Erikson (1968), identitatea se formează pe măsură ce tinerii rezolvă trei probleme majore: alegerea unei ocupații, adoptarea valorilor după care se vor călăuzi și conturarea unei identități sexuale satisfăcătoare” (Papalia, Olds & Feldman, 2010, p. 390).

Dezvoltarea identității reprezintă una dintre sarcinile psihosociale principale ale adolescenței târzii și are importante implicații asupra dezvoltării sănătoase, din punct de vedere psihologic, pe tot parcursul vieții (Erikson, 1968). McAdams (1993, 2001) și Habermas și Bluck (2000) au sugerat că identitatea poate fi asemuită cu o poveste de viață care începe să se formeze în adolescența târzie. Unul dintre principiile îndrumătoare ale teoriei legate

de povestirea vieții a identității este: poveștile de viață oferă un sens trecutului, prezentului și viitorului anticipat al unui individ fiind parțial construite prin oferirea unui înțeles expectanțelor anterioare.

Într-adevăr, teoriile precedente care au studiat identitatea au susținut ideea că, dezvoltarea identității adolescenților este determinată în mare parte de necesitatea lor de a conta pe alții pe parcursul vieții în loc să se focuseze pe automotivație (Damon, 2008; Damon, Menon & Bronk, 2003; Eccles, 2009; Frankl, 1959; Marshall, 2001; Rosenberg & McCullough, 1981; Schieman & Taylor, 2001). Teoria identității propusă de Erikson (1968) a fost operaționalizată în primul rând, în termeni de dorințe, abilități, valori și interese orientate spre sine, pentru ca ulterior să fie subliniată și importanța acestora dincolo de sine.

Cercetările recente privind dezvoltarea identității au subliniat că rolurile disponibile pentru piața forței de muncă din secolul XXI sunt ambigue, iar acest aspect a configurat procesul de formare a identității la adolescenți și adulții emergenți (Arnett, 2000; Flum & Kaplan, 2006). În aceste circumstanțe, poate fi nerealist sau maladaptativ pentru adolescenți să se angajeze într-o profesie de la o vârstă fragedă, deoarece fie locul de muncă dorit nu mai poate fi disponibil, fie trebuie să aibe nevoie de anumite abilități și/sau competențe necesare integrării pe piața muncii. Cu toate acestea, în momentul în care adolescenții se angajează să-și exploreze identitatea, ei ar putea să se pregătească să-și dezvolte anumite tipuri de motivații pentru obiectivele vocaționale care să se potrivească cu propriile abilități, talente, dorințe și interese (Flum & Kaplan, 2006).

Dezvoltarea unei identități vocaționale reprezintă un aspect fundamental al dezvoltării identității adolescenților (Erikson, 1968), acesta facilitând tranziția de la mediul educațional la mediul ocupațional contribuind în același timp la bunăstarea (well-being-ul) acestora (Mortimer, Zimmer-Gembeck, Holmes & Shanahan, 2002).

Dezvoltarea identității vocaționale, respectiv a unei orientări de viitor a planificării unei cariere (Nurmi, 1991; Super, 1980) au fost considerate

sarcini prioritare în dezvoltarea carierei adolescenților. În mod cert, claritatea identității vocaționale facilitează conexiunea adolescenților la procesul de explorare a carierei și la viitorul lor din punct de vedere profesional (Holland, Daiger & Power, 1980). În plus, Marko și Savickas (1998) au susținut că această orientare către viitor joacă un rol central în dezvoltarea adaptabilității carierei în rândul adolescenților.

Parcurgând literatura de specialitate, dezvoltarea identității vocaționale este asociată cu numeroase rezultate pozitive privind procesul de luare a deciziilor de carieră, printre care se includ și: diferențierea intereselor legate de carieră (Nauta & Kahn, 2007), comportamentul explorator (Gushue, Scanlan, Pantzer & Clarke, 2006), auto-cunoașterea și congruența majoră dintre studii și carieră (Leong, 1998). De asemenea, identitatea vocațională a fost pozitiv asociată cu bunăstarea psihologică; adolescenții care au obiectivele legate de carieră bine stabilite sunt mai satisfăcuți decât cei care dețin obiective difuze și nestabilite (Strauser, Lustig & Ciftci, 2008). În caz contrar, lipsa dezvoltării identității vocaționale poate duce la un nivel crescut al indeciziei de carieră, ambiguitatea rolului și consecințe negative asupra sănătății mentale ale adolescenților cum ar fi depresia, anxietatea, stima de sine scăzută (Leong & Morris, 1989; Strausser et. al., 2008). În plus, anumite caracteristici interpersonale (ca de exemplu: trăsăturile de personalitate, valorile, interesele și credințele legate de auto-eficacitate) s-au dovedit a fi într-o strânsă legătură cu dezvoltarea identității vocaționale (Shin & Kelly, 2013; Lopez, 1989; Sweeney & Schill, 1998).

Prin urmare, identitatea vocațională oferă încredere în sine, sentimentul de a acționa într-o manieră responsabilă și permite cunoașterea limitelor, abilităților și potențialului fiecăruia (Reybold, 2003; Krabi, 2008).

Teoria dezvoltării psihosociale a lui Erikson (1950, 1968) reprezintă o contribuție semnificativă în cercetările cu privire la identitate. Bazându-se pe conceptul lui Erikson (1959), identitatea ego-ului, Marcia (1966) distinge două dimensiuni ale identității:

1. **Explorarea** ce cuprinde interogările active și cântărirea diferitelor alternative înainte de a lua decizii cu privire la valorile, convingerile și obiectivele pe care le vom realiza.
2. **Angajamentul** care face referire la luarea unei decizii ferme într-un anumit domeniu și implicarea în totalitate în activitățile relevante și orientate spre punerea în aplicație a deciziei luate (Crocetti, Klimstra, Hale, Koot & Meeus, 2013).

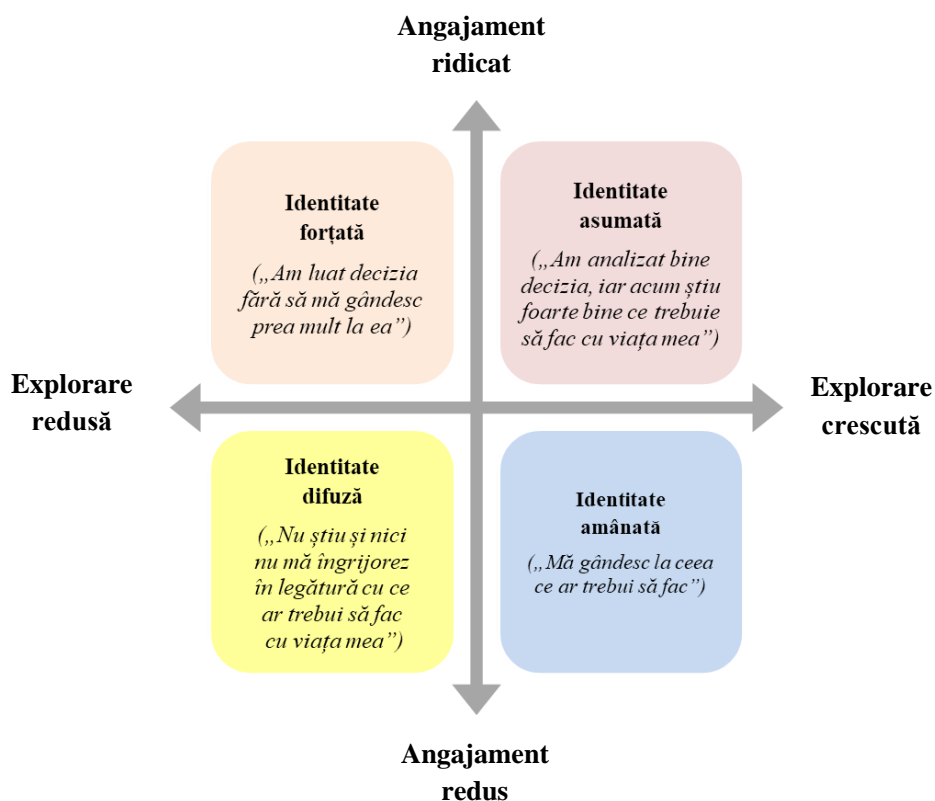


Figura I.3. Formele de identitate vocațională la adolescenți (Marcia, 1980)

Pornind de la aceste dimensiuni, adolescenții pot fi clasificați în unul dintre cele patru statusuri identitare (Figura I.3):

- 1) **identitate forțată** – adolescentul are obiective ocupaționale specificate, dar acestea au fost preluate necritic, fie de la părinți, fie de la colegi sau alte persoane semnificative.

- 2) **identitate amânată** – adolescentul se confruntă cu probleme de identitate, simte o presiune pentru a realiza o alegere educațională sau ocupațională, dar alegerea este mereu amânată.
- 3) **identitate difuză** – adolescentul nu simte o presiune pentru realizarea unei alegeri, în ciuda apropierii momentului de opțiune și nu este preocupat să facă un angajament pe o anumită direcție.
- 4) **identitate asumată** – adolescentul a făcut propriile alegeri, este orientat și urmărește obiectivele profesionale propuse.

Majoritatea studiilor care s-au axat pe identificarea unor asocieri între statusurile identitare ale paradigmei lui Marcia (1966) și problemele comportamentale ce pot apărea, aceștia s-au focusat mai mult pe problemele de internalizare demonstrând faptul că, adolescenții aflați în statusurile identitare cu un angajament ridicat (identitate asumată și identitate forțată) raportează niveluri scăzute de anxietate și depresie comparativ cu adolescenții aflați în statusul identității difuze (Meeus et. al., 1999).

Comparativ cu dimensiunile identificate de către Marcia (1966) în ceea ce privește identitatea vocațională, Savickas (2005) a identificat următoarele dimensiuni legate de dezvoltarea identității vocaționale, dimensiuni ce corespund următoarelor întrebări-cheie: „Am un viitor?” (*focalizarea pe carieră*), „Cine este responsabil pentru viitorul meu?” (*controlul legat de carieră*), „Ce doresc să devin?” (*curiozitatea legată de carieră*) și „Pot să o fac?” (*încrederea legată de carieră*). Dintre aceste patru dimensiuni, preocuparea față de viitorul profesional personal este cea mai relevantă în procesul dezvoltării identității vocaționale, deoarece se axează pe orientarea spre viitor subliniind totodată importanța pregătirii pentru viitor (Savickas, 2005). „Formarea unei identități vocaționale prin gândirea vieții profesionale proprii asemeni unui întreg este esențială, deoarece cariera este o chestiune subiectivă însemnând mai degrabă o reflecție asupra propriei persoane” (Savickas, 2005, p. 54 apud Shin, 2013, p. 15).

Anumiți cercetători (Law, Meijers & Wijers, 2002) consideră că, dezvoltarea identității vocaționale reprezintă un proces de învățare prin care adolescenții trebuie să se confrunte cu următoarele șapte provocări:

1. Să fie conștienți de sentimentele personale.
2. Să se particularizeze de cei din jur.
3. Să-și dezvolte propria poveste de viață.
4. Să-și descrie experiențele în termenii proprii.
5. Să se concentreze asupra obiectivelor personale și profesionale.
6. Să-și construiască o viață interioară.
7. Să se raporteze la propriile scopuri.

Conform studiului realizat de psihologii din Letonia (Voitkane, Miežite, Rascevska, Vanags, 2006) bazat pe teoria autodeterminării a lui Deci și Ryan (1985) au descoperit că există trei factori principali care influențează motivația pentru învățare a adolescenților:

1. *Orientarea spre interese* – factor care se axează pe interesele adolescentului asupra cursurilor/disciplinelor/programeelor/oportunităților/posibilităților care influențează procesele de relaționare socială și de ajutorare.
2. *Orientarea în carieră* – factor care se focusează pe carieră, remunerație și sau recompense suplimentare, oportunități de angajare precum și statusul social oferit de către profesia aleasă.
3. *Influențele externe* – în această categorie intră: recomandările, sugestiile, opiniile oferite de către membrii familiei, cadrele didactice și prieteni.

În ultimele câteva decenii, au fost propuse diferite extensii a paradigmei lui Marcia (de exemplu Schwartz, 2001). În special, Meeus, Crocetti și colaboratorii (Crocetti et al., 2008; Meeus et al., 2010) au extins această paradigmă propunând un model trifactorial al identității; acest model luând în considerare următoarele dimensiuni:

1. *Angajament* (commitment) = se referă la alegerile durabile pe care indivizii le-au făcut în privința diferitelor domenii de dezvoltare și încrederii de sine care derivă din aceste alegeri; această dimensiune servește ca un indicator al consolidării și dezvoltării cu succes a identității;
2. *Explorarea în adâncime* (in-depth exploration) = reprezintă măsura în care indivizii se gândesc activ la angajamentele pe care le-au adoptat

(exemplu: reflectarea asupra alegerilor, căutarea unor informații suplimentare, discutarea cu alte persoane despre angajamentele lor);

3. *Reconsiderarea angajamentului* (reconsideration of commitment) = cuprinde compararea angajamentelor actuale cu angajamente alternative, deoarece cele actuale nu mai sunt satisfăcătoare.

Acest model include un proces ciclu dual (Luyckx et al., 2006; Meeus, 2011), cu alte cuvinte, adolescenții își explorează angajamentele în profunzime și pe urmă decid care din ele se potrivesc cu talentele și potențialul lor (ciclul de formare și întreținere a identității). În cazul în care aceste angajamente curente nu satisfac sau nu asigură o potrivire adecvată, acestea pot fi reconsiderate în detrimentul altor angajamente (ciclul de revizuire a identității).

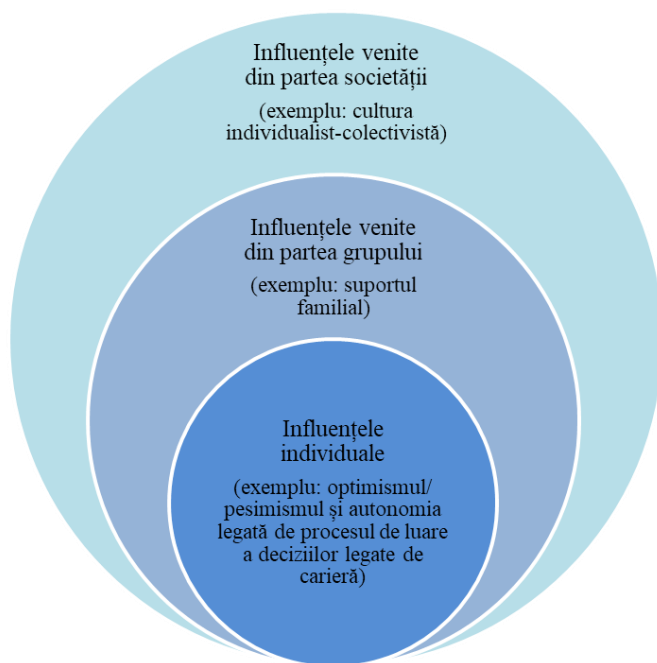


Figura I.4. *Modelul Contextual Multidimensional*
(Fouad & Kantamneni, 2008)

Procesul de dezvoltare a identității vocaționale nu este unul universal, ci unul autentic luând în considerare anumite contexte. Fouad și Kantamneni (2008) a propus Modelul Contextual Multidimensional (Figura I.4) care

postulează importanța contextelor multiple și interacțiunea acestora care pot predispune persoanele să-și dezvolte într-un mod adecvat sau inadecvat identitatea vocațională. Specific, acest model propune trei dimensiuni contextuale diferite care influențează dezvoltarea carierei: dimensiunea ce cuprinde influențele legate de nivelul individual, dimensiunea ce cuprinde influențele ce țin de grup și dimensiunea cu influențele venite din partea societății.

Variabilele legate de dimensiunea *influențe individuale* sunt variabilele care determină deciziile legate de carieră cum ar fi: personalitatea, auto-eficacitatea și aspirațiile. Variabilele legate de dimensiunea *influențele venite din partea grupului* sunt cele ce țin de contextul social cum ar fi: originea familiei și clasele sociale, iar variabilele legate de dimensiunea *influențele venite din partea societății* includ contextele mai largi precum sistemul educațional și cultura din care provin.

Având în vedere importanța și impactul anumitor obstacole în alegerea carierei, Betz și Fitzgerald (1995) consideră că, din categoria obstacolelor fac parte și factorii organizaționali și societali care limitează accesul la anumite oportunități educaționale și/sau ocupaționale privind dezvoltarea carierei la adolescenții proveniți din mediul urban, însă literatura de specialitate s-a focusat mai mult pe factori precum rasismul și inegalitățile legate de finanțarea școlilor din mediul urban (Diemer & Blustein, 2007). De exemplu, adolescenții participanți în studiul realizat de către Sirin și colaboratorii (2004) în care aceștia au trebuit să-și exprime opinia în ceea ce privește identificarea anumitor influențe din mediul urban asupra viitorului lor profesional. Rezultatele au arătat că, discriminarea rasială și percepțiile legate de constrângerea oportunităților legate de carieră au avut un impact asupra realizării unui plan de viitor din punct de vedere profesional. Similar, Constantine et al. (1998) și Ladany, Melincoff, Constantine și Love (1997) au argumentat că aceste bariere constrâng dezvoltarea identității vocaționale ale adolescenților din mediul urban. În schimb, Blustein, Juntunen și Worthington (2000) au remarcat faptul că, clasa socială reprezintă o variabilă care influențează corelarea identității vocaționale cu mediul ocupațional al adolescenților proveniți din mediul rural.

După absolvirea liceului, procesul de luare a deciziilor legate de carieră pentru adolescenți poate fi determinat de diverși factori precum: condițiile economice externe (cererile pentru ocuparea forței de muncă și remunerația), prestigiul și statutul social oferit de profesia dorită și de cât de bine își cunosc abilitățile, interesele și competențele (Smitina, 2010).

I.5. Statusurile identitare la vârsta adolescenței

Prin intermediul interviurilor semistructurate privind starea identității, Marcia (1966) a diferențiat patru statusuri identitare:

- 1) *identitatea asumată* – identitate caracterizată de angajarea față de alegerile făcute în urma unei perioade petrecute cu explorarea alternativelor.
- 2) *identitatea forțată* – acest status reliefează faptul că, adolescentul care nu și-a alocat suficient timp pentru a reflecta asupra alternativelor legate de carieră se angajează față de planurile altor persoane pentru viața lui.
- 3) *identitatea amânată* – în cadrul acestui status, adolescentul se află în procesul de reflectare asupra alternativelor legate de alegerea unei profesii și pare să se îndrepte spre angajament.
- 4) *identitatea difuză* – identitate caracterizată de absența angajamentului și de lipsa comparării serioase a alternativelor.

Aceste statusuri identitare se deosebesc prin prezența sau absența explorării și angajamentului, cele două dimensiuni pe care Erikson (1968) le considera cruciale în formarea identității la adolescenți.

I.5.1. Identitatea asumată

La nivelul *trăsăturilor de personalitate*, adolescenții care și-au dobândit acest status identitar dețin niveluri ridicate ale motivației pentru realizare și stimei de sine (Orlofsky, 1978), un grad scăzut de nevroză și un grad ridicat al conștiinciozității și extroversiunii (Clancy & Dollinger, 1993). Pe lângă acestea, acest status identitar a demonstrat o utilizare scăzută a mecanismelor

de coping (Cramer, 1997) și un nivel crescut al locusului de control intern (Abraham, 1983).

În ceea ce privește *procesele cognitive*, adolescenții au o capacitate crescută de a face față condițiilor stresante (Marcia, 1966) și de a folosi strategii de luare a deciziilor mult mai raționale, planificate și logice comparativ cu adolescenții cu alte statusuri identitare (Blustein & Phillips, 1990; Boyes & Chandler, 1992). Adicional, indică și un nivel ridicat de dezvoltare al ego-ului conform schemei lui Loevinger (1976) (Berzonsky & Adams, 1999).

În plan *interpersonal*, adolescenții sunt capabili să dezvolte relații interpersonale atât cu prieteni apropiați, cât și intime, aceștia manifestând un nivel ridicat de interes și atașament față de persoanele din jur (Kacerguis & Adams, 1980; Orlofsky, Marcia & Lesser, 1973).

Părinții adolescenților cu identitate conturată încurajează „autonomia și legătura cu cadrele didactice; divergențele fiind explorate în contextul ideilor împărtășite” (Kroger, 1993 apud. Papalia, Olds & Feldman, 2010, p. 393).

I.5.2. Identitatea forțată

Adolescenții cu identitate forțată, la nivelul *personalității*, sunt caracterizați ca având cele mai ridicate niveluri de conformitate, autoritate și schimbări ale aspirațiilor asociate cu anxietate și folosirea narcisismului defensiv (Cramer, 1995; Marcia, 1966). Ei nu sunt persoane deschise spre experiențe noi (Clancy & Dollinger, 1993), folosesc un locus de control extern și sunt orientați înspre un viitor destul de îndepărtat, spre deosebire de adolescenții cu celelalte statusuri identitare (Rappaport, Enrich & Wilson, 1985).

În *plan cognitiv*, adolescenții cu identitate forțată sunt cei mai predispuși spre a face multe greșeli în luarea unor decizii din cauza deficitului de atenție (Read, Adams & Dobson, 1984) și sunt orientați spre nevoile celorlalți numai privitor la capacitatea lor de a le păsa de ceilalți (Skoe & Marcia, 1991).

La *nivel interpersonal*, adolescenții cu acest status identitar sunt preocupați mai mult de caracteristicile superficiale ale unei relații (Orlofsky, Marcia & Lesser, 1973), sunt predispuși să lege prietenii doar cu persoanele care au

același status identitar (Akers, Jones & Coyl, 1998) și dețin un nivel de atașament de tip anxios (Kroger, 1995).

„Părinții adolescenților cu identitate forțată sunt excesiv de implicați în viața copiilor lor; familia evitând pe cât posibil exprimarea divergențelor” (Kroger, 1993 apud. Papalia, Olds & Feldman, 2010, p. 393). În studiul realizat de către Perosa și colaboratorii (1996) s-a demonstrat că, adolescentele cu identitate forțată atunci când mama acestora este una supraprotectivă și implicată, aceasta din urmă imită valorile parentale în loc să exploreze și alte posibilități.

1.5.3. Identitatea amânată

Anxietatea reprezintă variabila-cheie a *trăsăturilor de personalitate* a adolescenților cu acest status identitar (Marcia, 1967). Ei apelează la următoarele mecanisme de coping: negarea și proiecția cu scopul menținerii nivelului de anxietate generală (Cramer, 1995; Meeus et al., 1999). Însă, Kroger, Martinussen și Marcia (2010) consideră că, această anxietate este de scurtă durată deoarece acest status identitar reprezintă o perioadă de tranziție de reflecție personală înainte de a ajunge la dobândirea identității.

În studiul realizat de către Berzonsky și Kuk (2000) s-a demonstrat faptul că, cu cât adolescenții se angajau în comportamente de auto-explorare, cu atât erau mai pregătiți să ducă la îndeplinirea sarcinilor centrate pe ego, fără a fi nevoiți să ceară reconfirmare și suportul emoțional al celor din jur.

În *plan cognitiv*, adolescenții din acest status identitar s-au dovedit a fi sceptici față de faptul că vor ști vreodată ceva cu siguranță (Boyes & Chandler, 1992), însă au un stil cognitiv analitic/ filozofic (Shain & Farber, 1989).

Din punct de vedere *interpersonal*, cei cu identitate amânată au fost caracterizați ca fiind cei mai buni în stabilirea anumitor relații apropiate de prietenie, relații caracterizate prin respectarea integrității celorlalți, deschidere și non-defensivă, însă nu sunt suficienți de pregătiți în a-și asuma angajamentul pentru a forma o relație intimă.

„Adolescenții cu identitate amânată sunt deseori implicați într-o luptă ambivalentă cu autoritatea parentală” (Kroger, 1993 apud. Papalia, Olds & Feldman, 2010, p. 393). În cazul adolescenților, „problemele de independență cu părinții au scos la iveală un anumit grad de explorare a identității” (Adams & Berzonsky, 2009, p. 248). Părinții adolescenților cu criză identitară au pus accentul pe independență în tiparele lor de educare a copiilor (Campbell, 1984).

I.5.4. Identitatea difuză

La nivel de *personalitate*, adolescenții cu identitate difuză dețin niveluri scăzute de autonomie, stimă de sine și simț al identității (Cramer, 1997; Marcia, 1966), a fost asociată cu delicvență și probleme legate de consumul de alcool și droguri (Adams, Munro, Munro, Doherty-Poirer & Edwards, 2005; Luyckx, Goossens, Soenens, Beyers & Vansteenkiste, 2005), nu au abilitățile necesare pentru a-și asuma un angajament, nu au interese, sunt predispuși la probleme de adaptare în mediul universitar (Berzonsky & Kuk, 2000) și sunt timizi (Hamer & Bruch, 1994). În plus, sunt auto-focusati pe sarcini care le oferă prilejul de a fi în centrul atenției (Adams, Abraham & Markstrom, 1987), prezintă nivel ridicat de nevroză și un nivel scăzut de conștiințiozitate (Clancy & Dollinger, 1993).

În *plan cognitiv*, adolescenții cu acest status identitar se bazează pe stiluri dependente și intuitive de luare a deciziilor, fie prezintă o carență în privința abordării sistematice în procesul de rezolvare a problemelor (Blustein și Phillips, 1990). Pe lângă acest aspect, ei apelează la procrastinare și evitarea defensivă pentru rezolvarea problemelor fiind dependenți de un locus de control extern (Kroger, 2006).

În ceea ce privește *relațiile interpersonale*, adolescenții cu identitate difuză raportează un nivel scăzut de atașament față de părinți (de exemplu, în cazul adolescenților Campbell, Adams și Dobson, 1984; în cazul adolescenților, Josselson, 1987) și sunt reticenti având tendința de a respinge persoanele care doresc să se apropie de ei. În privința relațiilor sociale,

adolescenței cu acest status identitar au tendința de a recurge la mită sau înșelăciuni pentru a-și exercita influența asupra grupului la care dorește să adere (Read, Adams & Dobson, 1984).

„Părinții adolescenților cu acest tip de status identitar au o atitudine de „laissez-faire” în creșterea copiilor, fie îi resping, fie nu sunt disponibili pentru ei” (Kroger, 1993 apud. Papalia, Olds & Feldman, 2010, p. 393).

CAPITOLUL II.

CONSILIEREA ÎN CARIERĂ A ADOLESCENȚILOR

II.1. Consilierea în carieră-delimitări conceptuale

În sens restrâns, consilierea în carieră se referă la o intervenție diadică între un consilier și un client fiind considerată o formă de psihoterapie (Rounds & Tinsley, 1984). În sens larg, conceptul de consiliere în carieră este sinonim cu intervenția în carieră, referindu-se la orice activitate concepută pentru a îmbunătăți capacitatea unei persoane de a lua o decizie mai bună în ceea ce privește cariera, putând fi realizată individuală sau de grup, incluzând workshop-uri, training-uri, cursuri de planificare a carierei sau educație pentru carieră (Spokane, 1991).

În viziunea lui Jigău (2007), „consilierea carierei este un serviciu social care inițiază o abordare globală a individului, sub toate aspectele semnificative ale vieții și rolurilor asumate în școală, profesie, viață socială sau comunitară, familie, timp liber etc. și se materializează prin toate categoriile de servicii de informare, consiliere și orientare oferite solicitanților de către consilieri” (Jigău, 2007, p. 13).

Analizată dintr-o perspectivă mai restrânsă, Dumitru (2008) definea consilierea privind cariera ca fiind „un ansamblu de activități educațional-formative destinate pregătirii persoanei pentru a-și alege în cunoștință de cauză studiile și profesiile, dar, mai ales, traseul ce urmează a fi parcurs pentru a atinge un nivel sau stadiu de împlinire socială și personală cât mai ridicat” (Dumitru, 2008, p. 205).

Varalakshmi și Moy (2009) afirmă că, orientarea în carieră cuprinde servicii de informare, consiliere și orientare pentru a-i ajuta pe adolescenți să ia decizii privind traseul lor educațional și profesional. Plecând de la cele

prezentate, consilierul oferă servicii de consultanță ce implică: informații despre profesii, tehnici de ergo-marketing, delimitarea competențelor și/sau a abilităților transferabile și managementul timpului (Rott & Gavin-Kramar, 2006).

După părerea lui Tomșa (1999), consilierea privind cariera se focalizează pe individ prin acțiuni de sprijin și asistență în ceea ce privește:

- Autocunoașterea într-un mod cât mai realist.
- Informarea asupra profesiilor și a ocupațiilor precum și a dinamicii acestora.
- Realizarea unui proces decizional adecvat concretizat în opțiuni privind traseul profesional și socio-personal.
- Dezvoltarea capacității de a reveni asupra opțiunilor (reconversie profesională) dacă cerințele sociale și aspirațiile personale impun acest aspect.
- Obținerea satisfacției profesionale, sociale și personale.
- Dezvoltarea sentimentului de autorealizare și autoîmplinire.

În concordanță cu cele menționate mai sus, Post et al. (2002) conturează cele patru direcții ale consilierii în carieră astfel:

- a) Să ajute beneficiarii să dobândească o mai mare conștiință de sine în domenii cum ar fi interesele, valorile, abilitățile și stilul personal;
- b) Să conecteze beneficiarii la resurse, astfel încât aceștia să devină mai conștienți și să acumuleze mai multe informații privind locurile de muncă și ocupațiile existente pe piața muncii;
- c) Să implice beneficiarii în procesul de luare a deciziilor, astfel încât să fie capabili să aleagă o carieră adaptată la propriile interese, valori, abilități și personalitate;
- d) Să ajute beneficiarii să devină manageri activi ai carierei lor profesionale și să devină conștienți de necesitatea învățării pe tot parcursul vieții.

Având în vedere caracterul continuu de schimbare, este recunoscut faptul că, alegerea unei cariere, respectiv procesul de luare a deciziilor este un proces care ține toată viața.

În literatura de specialitate, „intervențiile și activitățile privind consilierea și orientarea în carieră sunt conceptualizate din prisma a trei concepte:

- 1) Orientarea în carieră.
- 2) Consilierea privind cariera.
- 3) Educația pentru carieră” (Dumitru, 2008, p. 234).

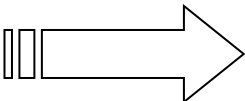
Conceptul de *orientare în carieră* acoperă gama cea mai largă de activități, de la informare și evaluare, la consiliere și educație pentru carieră și devine astfel „conceptul umbrelă” pentru activitățile din acest domeniu. Herr și Cramer (1988 apud Oweini & Abdo, 1999) definesc orientarea pentru carieră (career guidance) ca un program sistematic în care, prin îmbinarea cunoștințelor teoretice cu experiența practică, se urmărește facilitarea dezvoltării și managementul carierei personale.

Activitățile de orientare în carieră se întind de la prelegeri despre diverse ocupații, la work-shop-uri pe teme de carieră, interviuri realizate cu diverși invitați, discuții de grup, vizite la diverse locuri de muncă, studiul unor documente scrise, jocuri de rol, realizarea de colecții de informații și imagini despre diverse locuri de muncă și profesii, realizare de CV-uri și scrisori de intenție, consultarea specialiștilor în domeniul pieței forței de muncă.

Consilierea în carieră vizează dezvoltarea abilităților unei persoane sau grup de persoane pentru rezolvarea unei probleme specifice legate de carieră (indecizie, anxietate legată de carieră, insatisfacție academică, plan de carieră etc.). Consilierea în carieră este în esență o intervenție psihologică, în care persoana, prin intermediul unor intervenții de suport, își dezvoltă resurse personale pentru a-și stabili, implementa și ajusta planurile de viață, atât pe termen scurt cât și pe termen lung.

Educația pentru carieră face referire la „achiziția deprinderilor care-l vor face pe individ capabil să ia acele decizii cu privire la carieră într-o manieră satisfăcătoare pentru sine, să le poată pună în practică, să fie capabil să se auto-evalueze și să constate „unde se află acum și unde vrea să ajungă în viitor” (Watts, 1994 apud. Jigău, 2001, p. 21).

Tabelul II.1: *Dimensiuni vizate în programele de educație pentru carieră*
(Baker & Taylor, 1998; Băban, 2011)

Dimensiuni		Rezultate așteptate
Conștientizarea propriilor capacități		Imaginea de sine (autocunoaștere)
Conștientizarea relației dintre nivelul educațional și realizarea profesională		Identitatea educațională
Înțelegerea implicațiilor economice ale alegerii unei cariere		Identitatea vocațională
Capacități decizionale		Identitatea economică
Cunoștințe și deprinderi		Decizie privind cariera
Atitudini și valori pozitive legate de carieră		Satisfacție profesională

Dezvoltarea carierei se referă la procesele psihologice și comportamentale precum și la influențele contextuale care modelează cariera unei persoane pe parcursul întregii vieți. Ca atare, dezvoltarea carierei presupune din partea persoanei crearea unui tipar de carieră propriu, a unui stil decizional, integrarea rolurilor de viață, exprimarea valorilor, precum și a anumitor concepte despre propria persoană în diferitele roluri de viață (Herr et al., 2004).

Educația privind cariera reprezintă încercarea sistematică de a influența dezvoltarea carierei adolescenților, studenților și adulților prin intermediul unor variate strategii educaționale, acestea inclunzând oferirea de informații despre ocupații, introducerea conceptelor legate de carieră în Curriculum-ul academic, facilitarea unor variate experiențe practice pe teren și oferirea de cursuri pentru planificarea carierei (Isaacson & Brown, 2000).

Programele de dezvoltare a carierei pot fi definite ca „un program sistematic de furnizare de informații și experiențe coordonate de consilier, proiectat să faciliteze dezvoltarea profesională” (Herr & Cramer, 1996, p. 33).

Aceste programe conțin de regulă „scopuri, obiective, activități și metode de evaluare a eficacității activităților în atingerea obiectivelor propuse” (Niles & Harris-Bowlsbey, 2015, p. 31).

II.2. Rolul consilierii în carieră în perioada adolescenței – Teoria sistemelor în studierea dezvoltării carierei

Viața unui elev de liceu este un cumul de incertitudini și învâlmășeală; este o perioadă de creștere al nivelului de stres, dar și o perioadă de tranziție care poate provoca dificultăți în ceea ce privește luarea anumitor decizii atât pentru bunăstarea lor, cât și al celor din jur (Zunker, 2002).

Piața muncii, a profesiilor și ocupațiilor a cunoscut, în ultimul timp, o dinamică accentuată, fără precedent. Factorii care au determinat o astfel de dinamică sunt de natură social-economică și psihologică. Rațiuni de ordin pragmatic, referitoare la eficiență, au determinat schimbări esențiale în exercitarea activităților de muncă, materializate în special, în creșterea gradului de intelectualizare a acestora și în necesitatea utilizării rezultatelor revoluției tehnico-științifice contemporane.

Societatea evoluează, cerințele ei sunt tot mai diverse și mai schimbătoare, astfel încât se impune o pregătire adecvată pentru ca oamenii să se adapteze acestor solicitări.

Consilierea carierei a devenit un proces de o importanță practică deosebită datorită implicațiilor pe care le are în diferite domenii: educație, muncă, economie, sănătate, cultură, comerț, servicii etc. Implicit, în plan științific, consilierea carierei are o sferă națională din ce în ce mai largă, incluzând și alte sfere mai restrânse.

Perioada de liceu reprezintă o perioadă importantă pentru alegerea unei profesii; este perioada în care adolescenții au nevoie de cel mai mult de consiliere în carieră.

Una dintre cele mai importante decizii care modelează viața unui adolescent este decizia legată de alegerea unei cariere. Alegerea unei cariere

reprezintă un proces îndelungat care necesită documentare solicitând adolescenții să se alăture anumitor activități pentru a primi feedback în vederea definirii și formării/ conștientizării asupra trăsăturilor de personalitate și strategiilor de alegere a carierei. De regulă, elevii de liceu din Turcia se bazează pe consilierii școlari cu privire la alegerea carierei și obținerea informațiilor relevante despre admiterea la anumite universități preferate de ei (Atli, 2016).

Punerea accentului pe consilierea școlară și orientarea în carieră ca arie curriculară la nivel liceal este foarte eficientă, deoarece elevii din acest ciclu de învățământ sunt mai preocupați de opțiunile lor de carieră ajutându-i cu oferirea unei mai bune îndrumări înspre ce vor să realizeze în viață. În stadiul incipient, consilierea în carieră îi ajută pe adolescenți să-și coreleze efortul academic cu planurile lor de viitor promovând adoptarea anumitor comportamente moral-civice (Truong, 2011).

Date reprezentative din raportul OECD (2008) ne arată că un număr semnificativ de adolescenți nu reușesc să-și finalizeze studiile universitare (~31%), iar unul dintre motivele pentru care adolescenții renunță este nepotrivirea specializării cu interesele, abilitățile și aptitudinile acestora.

Explorarea carierei este importantă în perioada adolescenței pe măsură ce aceștia încep să se angajeze în auto-explorarea și explorarea anumitor potențiale opțiuni de carieră (Dupont & Gingras, 1991; Gati & Saka, 2001; Julien, 1999; Super, 1996).

Atât procesul de explorare a carierei, cât și procesul de luare a deciziilor legate de carieră pot fi un factor stresant pentru adolescenți (Taviera et al., 1998), iar ca reacție la stres, aceștia fie plasează responsabilitatea de a lua o decizie de carieră anumitor persoane din jurul lor, fie pot să amâne sau să evite să ia această decizie care în cele din urmă ar putea să ducă la o decizie mai puțin satisfăcătoare (Gati & Saka, 2001).

Larson și Majors (1998) au sugerat că distresul emoțional asociat cu luarea deciziilor de carieră în rândul adolescenților poate fi adaptativ, deoarece duce la creșterea motivației în a căuta ajutor de specialitate reducând astfel șansele de a lua decizii incorecte.

Hiebert et al. (1998) au realizat un studiu având ca participanți adolescenți din anii terminali al cărui scop a fost să investigheze importanța consilierii în carieră în această etapă de vârstă, iar rezultatele au demonstrat că trei din cele cinci nevoi principale ale acestora s-au referit la preocupările legate de alegerea carierei. În schimb, Hutchinson și Bottorff (1986) au constatat că, 85% din adolescenții participanți în cercetarea lor au subliniat ideea că, orientarea și consilierea în carieră este o prioritate la vârsta lor.

Informațiile folosite de adolescenți pentru luarea deciziilor privind cariera lor de viitor includ: atitudinile, credințele și convingerile dobândite din copilărie inclunzând și informațiile primite de la diferite surse precum: prieteni, frați, alți membri din familie, colegi, prieteni, consilieri, cadre didactice, biblioteci, mass-media și centrele de carieră (Julien, 1999).

Julien (1999) a realizat un studiu având ca participanți 399 de adolescenți canadieni unde a descoperit că aceștia se confruntă cu o serie de obstacole în planificarea carierei. Astfel, 40% dintre ei nu știau la cine să apeleze pentru suport în procesul de luare a deciziilor, 39,7% considerau că este necesar să se informeze din mai multe surse, 59,7% au susținut că le este dificil să găsească toate informațiile utile de care au nevoie pentru a lua o decizie de carieră, iar 37,6% nu știau la cine să apeleze pentru a primi răspunsurile la anumite întrebări legate de viitorul lor. De asemenea, rezultatele studiului elaborat de Witko și colaboratorii (2009) se aliniază cu cercetările anterioare care susțin că planificarea carierei este primordială pentru elevii din ciclul de învățământ liceal.

Necesitatea de a extinde intervențiile legate de orientarea în carieră în mediul educațional reprezintă un fenomen la nivel internațional (Plant, 2004; Du Toit, 2005; Bernes et al., 2007). Studiile indică faptul că, lipsa accesului la consiliere în carieră a diverselor populații (Du Toit, 2005; Bernes et al., 2007), pregătire academică redusă (van Schalkwyk, 2007) și lipsa orientării în carieră la nivel liceal constituie probleme majore pentru majoritatea universităților (Stern, 2003; van Schalkwyk, 2007). De exemplu, Universitatea din Africa de Sud declară că, deciziile de carieră ale adolescenților sunt

accidentale, luate pe ultima sută de metri și impuse de anumite circumstanțe sau de influențe externe.

Dabula și Makura (2013) au realizat un studiu pe un eșantion de 50 de adolescenți sud-africani pentru a investiga impactul pe care-l are programul de consiliere în carieră asupra adolescenților. Rezultatele au arătat schimbări majore la nivelul trăirilor negative (anxietate, confuzie, teamă, nervozitate) ducând la dezvoltarea unor stări pozitive la nivelul gândurilor și sentimentelor (încredere în sine, autocunoaștere, fericire, mândrie, credințe funcționale raționale).

Consilierea în carieră pentru elevii de liceu este importantă nu doar pentru alegerea traseului educațional, ci și pentru tranziția școală–loc de muncă (Bekova, 2015; Bandura, 1997). În același timp, anumite teorii holistice (Bengts & Finsen, 1994; Buddeberg-Fischer et al., 2008; Barbuto & Sholl, 1998) susțin că, valorile și motivația în alegerea carierei sunt elemente cheie ale procesului de consiliere în carieră; concluzie la care au ajuns și Bañasová, Sollár, & Sollárová (2016) în studiul realizat de ei.

Yeager și Bundick (2009) au realizat o cercetare cu scopul de a investiga tipul de motivație preferat de către adolescenți atunci când își planifică obiectivele legate de alegerea unei cariere. În prima etapă, au descoperit că majoritatea adolescenților participanți au declarat că, motivele extrinseci cum ar fi remunerația și obținerea unui statut social ridicat sunt cele mai importante în cazul acestora. În cea de-a doua etapă, au constatat că sunt și anumiți adolescenți care sunt motivați intrinsec privind stabilirea obiectivelor legate de alegerea unei cariere. Unele dintre motivele intrinseci au fost cele orientate spre sine, ca de exemplu: ideea că o anumită profesie se poate îmbina cu interesele și abilitățile lor, ideea că un loc de muncă permite o contribuție pozitivă la anumite aspecte mai semnificative decât sinelui.

Interesele vocaționale reprezintă unul dintre cele mai centrale concepte în dezvoltarea carierei (Betsworth & Fouad, 1997). Acestea ghidează, de exemplu, opțiunile legate de alegerea unei cariere (Lent, Brown, Nota &

Soresi, 2003) și joacă un rol semnificativ în dezvoltarea identității vocaționale în perioada adolescenței (Vondracek & Skorikov, 1997).

Cercetările și teoriile legate de carieră sugerează că, angajarea într-o vocație congruentă cu propriile interese duc la un nivel ridicat de satisfacție profesională (Spokane, Meir & Catalano, 2000). De aceea, nu este deloc surprinzător faptul că, de-a lungul anilor s-au efectuat o serie de studii al căror scop era stabilitatea intereselor în perioada adolescenței (Hirschi, 2010; Lent, Tracey, Brown, Soresi & Nota, 2006; Mullis, Mullis & Gerwels, 1998; Tracey, 2002; Tracey & Robbins, 2005). Coroborând cu rezultatele studiilor menționate mai sus, o meta-analiză (Low, Yoon, Roberts & Rounds, 2005) a evidențiat că interesele adolescenților sunt destul de stabile, însă această stabilitate devine mai evidentă după finalizarea studiilor liceale.

Teoria tradițională a carierei (Patton & McMahon, 2006) a tins să se focalizeze pe concepte specifice relevante pentru comportamentul individului asupra carierei. Aceasta pune accent doar pe un singur aspect relevant asupra procesului de luare a deciziilor de carieră, (de exemplu: aspectele intrapersonale ca și auto-conceptualizarea), în timp ce celelalte sunt subevaluate sau ignorate, (precum și natura interacțiunilor acestora fiind aproape sigure). Nucleul teoriei reprezintă sistemul individual în care este prezentat o gamă de influențe intrapersonale pentru dezvoltarea carierei cum ar fi: personalitatea, vârsta, sexul, aptitudinile, concepția despre sine, ș.a. Acest sistem face parte dintr-un sistem mai larg care este divizat în două subsisteme: sistemul conceptual social sau alte sisteme individuale cu care persoana interacționează.

Această teorie prezintă dezvoltarea carierei ca pe un proces dinamic, descris prin procesul de influențe, procesul de recurență (schimbările de-a lungul timpului) și șansa (Figura II.1).

Abordarea tradițională, de asemenea, este necesară să fie înțeleasă în contextul timpului și al pieței muncii când, consilierea în carieră fiind denumită orientare profesională. Astfel, consilierea în carieră a fost în mare măsură cotate ca un obiectiv cognitiv în procesul de rezolvare a problemelor (Patton & McMahon, 2006).

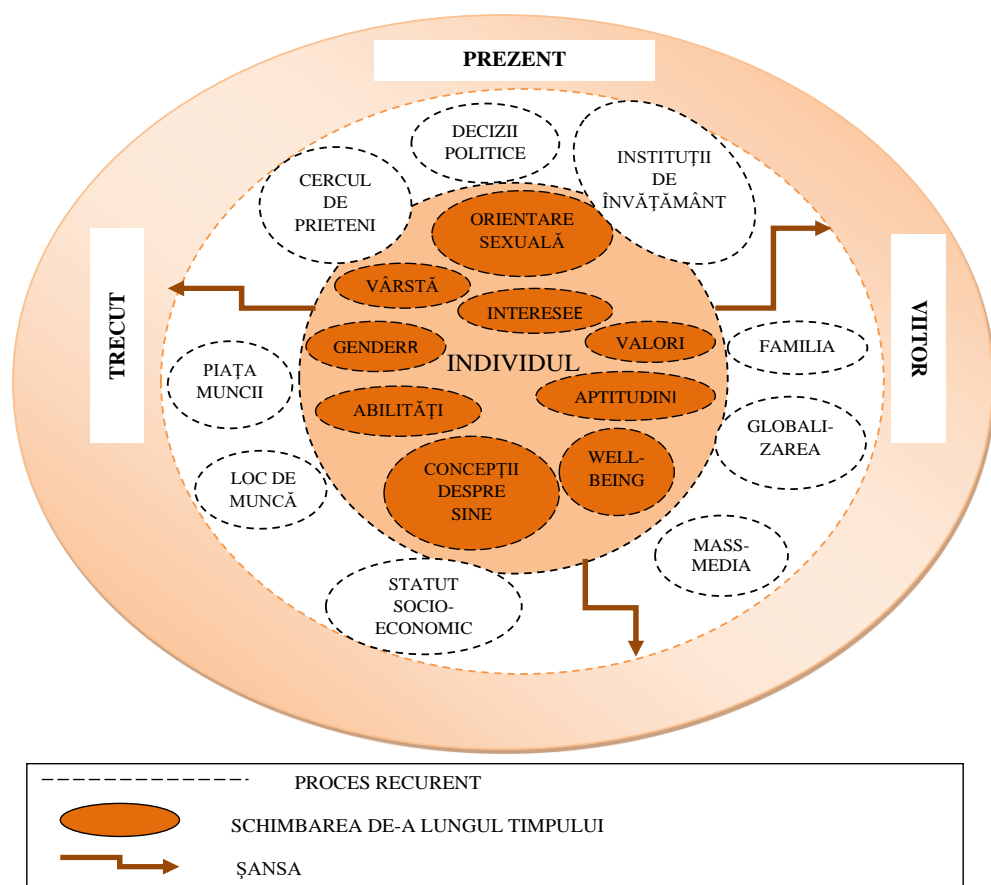


Figura II.1. Teoria sistemelor în studiul dezvoltării carierei (Patton & McMahon, 2002)

Teoriile tradiționale privind cariera au fost contestate, fiind considerate prea limitate. Noile teorii lansate cuprind elemente ale sistemului social, ale sistemului mediu-societate și convergența, respectiv integrarea acestor teorii care au fost dezbătute și explorate (Savickas & Lent, 1994). Unii autori (Chen, 2003; Savickas & Lent, 1994) pentru a avansa înspre convergență în teoriile carierei, au subliniat importanța explorării comportamentului în carieră și relația dintre elementele relevante pentru procesul de luare a deciziilor de carieră.

Rolul activ al unui individ în procesul de consiliere în carieră este accentuat în cadrul unei abordări constructiviste, iar în calitate de consilier scopul este de a lucra în colaborare cu indivizii, focalizat pe abordările

holistice în diada viață-profesie fapt care implică încurajarea clienților să reflecteze asupra acesteia, să își revizuiască și să își reorienteze relația lor între viață personală și profesie (Patton & McMahon, 2002).

II.3. Abordări teoretice moderne în dezvoltarea carierei

II.3.1. Teoria construcției carierei a lui Super și Savickas

Teoria construcției carierei abordează modalitatea în care indivizii optează pentru o profesie și pun în aplicare această decizie. Teoria prezintă un model de înțelegere al comportamentului în alegerea carierei de-a lungul ciclului de viață, precum și a metodelor și materialelor pe care consilierii vocaționali le utilizează pentru a-i ajuta pe clienți să ia decizii de carieră și să-și mențină succesul și bunăstarea pe tot parcursul traseului profesional. Această teorie încearcă să fie comprehensivă luând în considerare trei perspective asupra comportamentului vocațional: din perspectiva psihologiei diferențiale, a dezvoltării și a celei dinamice.

Din perspectiva psihologiei diferențiale, se analizează conținutul tipurilor de trăsături vocaționale ale personalității și modul diferit al persoanelor asupra a ceea ce doresc să facă. Din perspectiva psihologiei dezvoltării, se analizează procesul adaptării psiho-sociale și modul în care persoanele fac față sarcinilor ce trebuie realizate în cadrul unei profesii, a tranzițiilor ocupaționale și traumelor apărute la locul de muncă. Din perspectiva psihologiei narrative, se analizează dinamismul prin care ideile asupra vieții impun înțelesul asupra comportamentului profesional, subsecvent modalitatea prin care anumite persoane își aleg profesii care sunt compatibile cu viața lor din unghiuri distincte. Așadar, cele trei perspective îi permit consilierului și cercetătorilor să studieze modalitatea indivizilor de a-și construi cariera luând în considerare: a) ideile de viață în care să integreze auto-organizarea personalității, b) auto-extinderea adaptabilității carierei într-un întreg proces de auto-definire care animă munca, c) direcționează alegerile profesionale și d) modelează adaptarea profesională.

În timp ce aspectele carierei se modifică de la stabilitate la mobilitate, pentru a reflecta nevoia de muncă a societății, teoria construcției încearcă să păstreze și să restructureze cele mai bune concepte și cercetări din modele de carieră ale secolului XX pentru a putea fi utilizate în secolul XXI. De exemplu, Savickas (2006) susține că teoria se concentrează pe modul în care indivizii își folosesc resursele pe care le dețin, în locul măsurării trăsăturilor de personalitate ca și concepte realiste și stabilirii validității de construct ale acestora.

Teoria construcției carierei susține că, indivizii își construiesc carierele prin conturarea unui sens al comportamentului profesional. Profilele de personalitate și tranzițiile dezvoltării reprezintă variabile moderatoare între ceea ce a realizat o persoană și modul în care a realizat. Astfel, teoria construcției se bazează pe constructivismul social pentru a reconceptualiza profilele vocaționale ale persoanelor și a sarcinilor ce trebuie realizate în cadrul unei profesii care pot prezice viitorul. Din punct de vedere constructivist, cariera denotă o perspectivă care impune un sens personal asupra amintirilor, experiențelor prezente și aspirațiilor de viitor adunate într-un pattern care descrie o temă de viață.

Componenta *tema de viață* (life theme) a teoriei construcției abordează problemele individului asupra muncii și se concentrează pe comportamentul profesional. Poveștile de carieră dezvăluie temele pe care indivizii le folosesc pentru a face alegeri semnificative și de a-și adapta rolul la locul de muncă. Potrivit teoriei lui Super (1996), această componentă sugerează exprimarea preferințelor profesionale, indivizii având posibilitatea să adauge în conceptul de carieră ideea de ce fel de oameni sunt, căutând să pună în aplicare conceptul de sine iar după stabilizarea într-un loc de muncă, să caute să își realizeze potențialul lor și să își protejeze stima de sine.

Ideea centrală a carierei din perspectiva temei de viață o reprezintă semnificația. Consilierea pentru construcția carierei are drept scop sprijinirea clienților în a înțelege modul în care semnificația proiectului de viață contează pentru ei înșiși și pentru cei din jur. Pe de o parte, semnificația temei

contează doar pentru ei, în sensul că, le conferă un sens, un scop muncii pe care o practică. Pe de altă parte, ceea ce fac și cu ce contribuie societății reprezintă o semnificație pentru persoanele din jurul lor.

Personalitatea vocațională reprezintă profilul individului din prisma abilităților sale legate de carieră, nevoilor, valorilor și intereselor. Indivizii își formează personalitatea din originile familiilor din care provin și o dezvoltă în mediul academic în care aceștia se pregătesc să intre pe piața muncii. Înainte ca aceste particularități să fie puse în valoare la locurile de muncă, ele sunt conturate în activitățile casnice, jocuri, hobby-uri, în lectură și în procesul de învățare. Abilitățile legate de carieră, interesele și valorile sunt fenomene relaționale care reflectă stabilirea semnificațiilor sociale. Teoria construcției afirmă că, profilele personalității vocaționale și interesele profesionale sunt simple asemănări cu atitudinile și competențele grupurilor construite din punct de vedere social. Din acest punct de vedere, teoria construcției vede personalitatea vocațională ca fiind reputația unui individ într-un grup de persoane. Prin urmare, teoria se concentrează pe ceea ce persoanele pot deveni atunci când muncesc, și nu pe ceea ce au fost înainte de a-și găsi un loc de muncă.

Pe lângă conceptele de temă de viață și personalitatea vocațională, a treia componentă a teoriei este *adaptabilitatea carierei*. Temele de viață orientează exprimarea personalității la locul de muncă, în timp ce exprimarea sinelui este gestionat de procesul de adaptare a carierei.

Observând construcția carierei asemeni unei serii de încercări de punere în aplicare conceptul de sine în rolurile sociale, aceasta își îndreaptă atenția către o adaptare a unei serii de tranziții între mediul școlar și muncă, de la un job la altul și de la o profesie la alta. Teoria construcției carierei consideră că, adaptarea la aceste tranziții sunt favorizate de cinci tipuri principale de comportament: creștere, explorare, stabilizare, management și dezangajare. Aceste activități constructive formează un ciclu de adaptare care în mod periodic se repetă în clipa în care apare o nouă tranziție. Trecerea de la o tranziție la alta, conferă persoanelor următoarele beneficii: adaptare eficientă datorată

îmbinării schimbării cu gradul ridicat al conștientizării, căutare avansată a informațiilor urmată de luarea deciziilor, asumarea angajamentului pentru o perioadă de timp și gestionarea activă a rolurilor.

Noua tehnologie, globalizarea, reînnoirea locurilor de muncă solicită angajatorilor să-și construiască într-o manieră activă profesiile lor. Capacitatea de a se adapta la noi circumstanțe este sporită de anumite resurse de coping pentru soluționarea problemelor nefamiliare, complexe și slab definite, prezentate prin sarcini ce trebuie realizate în cadrul unei profesii, tranzițiile profesionale și trauma.

Luând în considerare adaptabilitatea, teoria construcției carierei evidențiază un set de atitudini, convingeri și competențe – ABC-ul construcției carierei – care modelează strategiile de rezolvare a problemelor și mecanismelor de apărare ale comporamentului, pe care indivizii le folosesc pentru a sintetiza sinele vocațional cu rolul la locul de muncă.

Un rol important în construcția carierei îl joacă modelele de viață, respectiv așa cum afirmă Lockwood și Kunda, (1997): procesul de transformare a unei preocupări într-o profesie se bazează de cele mai multe ori pe identificarea modelelor care sunt cu un pas înainte între familie și comunitate. Pe măsură ce copii imită calitățile modelelor de viață pentru dezvoltarea auto-construcției, repetând atitudinile și acțiunile acestora, își formează valorile, interesele pentru activități precise și pun în aplicare abilitățile și aptitudinile dezvoltate în activitățile în care se implică. În plus, alegerea și descoperirea unor hobby-uri accelerează testarea realității, deoarece hobby-urile se află la jumătatea distanței dintre joc și muncă (Freud, 1965).

II.3.2. Teoria dezvoltării carierei a lui Super și Savickas

Super (1963) a descris conceptul de sine ca fiind o imagine de sine încadrată în anumite roluri, situații, efectuând un set de funcții. Ulterior, el a afirmat că oamenii au o multitudine de concepte de sine, ci nu doar unul singur, fapt ce l-a determinat să facă distincția între conceptul de sine și sistemul conceptelor de sine. În sistemul multidimensional al conceptului de sine, indivizii

dețin câte un concept de sine pentru fiecare rol pe care îl ocupă în viață; aceste auto-concepte distincte rămân stabile în anumite situații și relații, facilitând prelucrarea informațiilor în timpul procesului de luare a deciziilor (Tunis, Fridhandler & Horowitz, 1990).

Super (1963) afirmă că, procesul dezvoltării carierei parcurge mai multe stadii aflate într-o succesiune cronologică, ș-a-nume:

Stadiul de creștere (4–13 ani)

Specific acestui stadiu este confruntarea cu sarcinile de dezvoltare a carierei în sensul dezvoltării unui simț al sinelui incipient și a unei înțelegeri de bază asupra mediului muncii. În acest stadiu, „copii avansează prin substadiile fanteziei, interesului și capacității. Ei progresează prin aceste substadii prin folosirea simțului înăscut al curiozității, mai întâi pentru a se angaja în fantezii ocupaționale, iar mai apoi prin explorarea mediului lor înconjurător. Curiozitatea lor îi împinge spre achiziționarea de informații legate de muncă și de propriile lor interese și capacități. Atunci când lucrurile merg bine, copiii încep să dezvolte un simț al măiestriei și controlului asupra mediului lor înconjurător și asupra abilității lor de a lua decizii. Avansând prin stadiul de creștere, copiii încep „să conștientizeze importanța planificării pentru viitor și ideea conform căreia comportamentul lor din prezent influențează viețile lor viitoare. Mai mult, ei pot tot mai mult să utilizeze ceea ce au învățat despre ei înșiși și despre muncă, pentru a explora viabilitatea variatelor oportunități educaționale și ocupaționale” (Niles & Harris-Bowlsbey, 2012, p. 65).

Explorarea (15–24 ani)

Ajunși în acest stadiu se orientează spre planificarea viitorului, pe de o parte datorită utilizării cunoștințelor despre sine și ale cunoștințelor ocupaționale, iar pe de altă parte datorită intensificării conștientizării faptului că prezentul influențează viitorul. În cadrul domeniului de creionare a carierei, planificarea pentru viitor implică adresarea sarcinilor de cristalizare și specificare a preferințelor ocupaționale. Odată identificată o preferință, indivizii se îndreaptă către implementarea unei alegeri ocupaționale. În baza acesteia,

acțiunile au loc în cadrul substadiilor tentativei, tranziției și respectiv al încercării (cu angajament redus). Procesul de cristalizare a carierei se construiește în baza cunoștințelor ocupaționale și a celor despre sine, dobândite în timpul stadiului de formare vocațională. Utilizând această informație, oamenii se concentrează pe dobândirea de cunoștințe ocupaționale mai profunde pentru a explora gradul în care anumite ocupații specifice pot permite implementarea conceptului despre sine. Astfel, auto-cunoașterea realistă este esențială pentru o bună identificare a preferințelor ocupaționale adecvate (Brown et al., 2002).

Procesul conturării preferințelor ocupaționale necesită abilități decizionale în scopul optării pentru una dintre ocupațiile luate în considerare. Procesul de implementare variază, depinzând de alegerea făcută.

Stabilizarea (25–44 ani)

Acțiunile de dezvoltare a carierei asociate cu acest stadiu sunt stabilizarea, consolidarea și avansarea. „Atunci când o persoană accede într-o ocupație în urma evaluării preferinței ocupaționale pe care a implementat-o și oferindu-i oportunități adecvate pentru expresia conceptului de sine; acea persoană se află în stadiul de stabilizare.

Un aspect de loc de neglijat este faptul că, în orice moment al acestui proces, persoana poate decide că alegerea ocupațională pe care a făcut-o, nu mai este una adecvată. În situația în care acest lucru are loc, se produce reîntoarcerea la explorare, pentru a permite cristalizarea, specificarea și implementarea unei alegeri de carieră mult mai adecvate” (Niles & Harris-Bowlsbey, 2012, p. 66).

Menținerea (45–64 ani)

În etapa de menținere, persoanele se confruntă cu acțiuni ce implică păstrare, actualizare și inovare. Multe dintre acestea, fie optează pentru a ține pasul cu progresele din domeniu în scopul menținerii sau îmbunătățirii nivelului lor de performanță, fie se orientează spre o schimbare a domeniului ocupațional (Brown et al., 2002).

Dezangajarea (65 ani)

În acest stadiu, persoanele devin în mod predominant preocupate de planificarea pentru viața din timpul perioadei de pensionare. „Astfel, specific stadiului de dezangajare sunt acțiunile ce implică decelerarea, planificarea pentru pensionare și vieții din timpul perioadei de pensionare”(Niles & Harris-Bowlsbey, 2012, p. 67).

II.3.3. Teoria procesării informației legate de carieră a lui Peterson, Sampson și Reardon

Una dintre primele abordări cognitiviste ale deciziei de carieră îi aparține lui Parson care, în lucrarea sa *Choosing a Vocation* (1909), descrie trei factori fundamentali implicați în alegerea carierei:

- a) Autocunoașterea.
- b) Informațiile despre ocupații.
- c) Procesul de decizie în carieră – proces prin care integrează cunoștințele despre ocupații. Din această perspectivă, etapele deciziei de carieră implică:
 1. Definirea problemei.
 2. Înțelegerea cauzei acesteia.
 3. Formularea alternativelor.
 4. Ierarhizarea alternativelor și identificarea primei soluții.
 5. Implementarea soluției și evaluarea rezultatelor.

Paradigma procesării cognitive a informațiilor (CIP, Peterson et al., 1991) face referire la procesele de gândire și cele ale memoriei, implicate în procesul de rezolvare a problemelor de carieră și luarea deciziilor de carieră.

II.3.3.1. Concepte cheie ale teoriei

Problema de carieră este privită asemeni unei „prăpastii”, un decalaj dintre starea de indecizie actuală și o stare dezirabilă a deciziei. Acest decalaj provoacă disonanță cognitivă (Festinger, 1964), care la rândul său este o puternică sursă motivațională pentru declanșarea proceselor de rezolvare a problemelor din partea individului (Zunker, 2008).

Spațiul problemei se referă la totalitatea componentelor cognitive și afective existente în memoria de lucru, care apar în momentul în care persoana se confruntă cu o sarcină de rezolvare a problemei (Newell & Simon, 1972; Peterson, 1998). Spațiul problemei presupune atât problema cu privire la decizia de carieră cât și toate asociate cu aceasta (relații familiale și maritale, considerente financiare).

Procesul de decizie în carieră include atât decizia de carieră, cât și angajamentul în realizarea acelor acțiuni, activități necesare implementării alegerii făcute.

Gradul de pregătire pentru rezolvarea problemelor de carieră și luarea deciziei de carieră face referire la capacitatea unei persoane de a lua decizii adecvate pornind de la o multitudine de factori familiali, sociali, economici, organizaționali care influențează traseul vocațional al persoanei.

Dezvoltarea carierei presupune implementarea acelor decizii de carieră care sunt în conformitate cu traseul vocațional conceput de către persoană.

Stilul de viață este o componentă importantă, ce trebuie avută în vedere în procesul decizional vocațional, deoarece acesta presupune întrepătrunderea deciziei de carieră în aria relațiilor familiale, spirituale, rezultând un scop al vieții, dând un sens și direcție acestuia (Peterson, Sampson, Lenz & Reardon, 2002).

II.3.3.2. Principiile teoriei

Cele patru principii după care se aplică teoria CIP pentru rezolvarea problemelor de carieră sunt următoarele:

1. Rezolvarea problemelor de carieră și luarea deciziilor de carieră implică interacțiunea proceselor afective și cognitive.
2. Capacitatea de rezolvare a problemelor ocupaționale depinde atât de disponibilitatea operațiilor cognitive, cât și de bagajul de cunoștințe relevante (Sampson et al., 1992).

Datorită acestor componente asimilate omului, problemele de carieră sunt recunoscute, definite și analizate; soluțiile alternative sunt formulate și evaluate, iar soluțiile strategice sunt selectate și aplicate.

3. Dezvoltarea carierei implică dezvoltare continuă și schimbare la nivel de cunoștințe și structuri ale acestora.
4. Scopul consilierii vocaționale este dezvoltarea abilităților de procesare a informațiilor.

Din punct de vedere al teoriei, consilierea în carieră presupune asigurarea condițiilor de învățare care sporesc achizițiile despre sine și despre profesii precum și dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor de carieră care transformă informațiile în decizii de carieră favorabile.

II.3.3.3. Operațiile teoriei

Conform lui Peterson și Reardon (2002) pietrele de temelie ale teoriei procesării informației legate de carieră constau în următoarele două procese fundamentale de învățare:

- a) Dezvoltarea auto-cunoașterii și cunoștințelor despre profesii, structuri ce formează conținuturile de rezolvare a problemelor și luării deciziilor.
- b) Dezvoltarea abilităților de transformare a informațiilor care iau în considerare recunoașterea problemei pentru punerea în aplicare a unei decizii pentru a o reduce sau elimina.

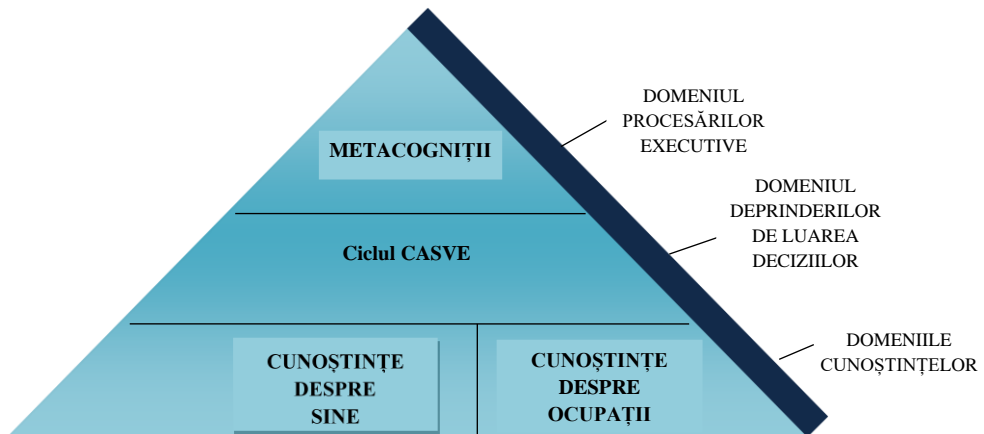


Figura II.2. Piramida domeniilor de procesare a informațiilor (Peterson, Sampson & Reardon, 1991)

O decizie de carieră luată în cunoștință de cauză, pe baza unei informări riguroase este strâns legată de piramida domeniilor de procesare a informațiilor, în timp ce o decizie de carieră chibzuită este strâns legată de ciclul CASVE al abilităților (Pfeiffer, 2008).

- ***Domeniul procesărilor executive***

Există un set de funcții cognitive de ordin superior, care este necesar pentru a monitoriza, ghida și regla funcțiile inferioare piramidei, ș-anume: achiziția, stocarea și recuperarea informațiilor, la fel și punerea în aplicare a strategiilor cognitive pentru rezolvarea problemelor (Belmont & Butterfield, 1977). Competențele din acest domeniu se referă la *metacogniții* (Flavell, 1979; Meichenbaum, 1977). În categoria metacognițiilor intră:

- a) Vorbirea interioară (self-talk)

Pentru a deveni independent și responsabil în rezolvarea problemelor trebuie ca indivizii să devină ce mai buni prieteni (proprii lor) ca rezolvatori de probleme.

- b) Conștiința de sine

Conștiința de sine permite o rezolvare a problemelor pentru a recunoaște procesele executive din existența vorbirii interioare negative, din nevoia de informații despre sine și despre profesii (Zajonc, 1980).

- c) Monitorizarea și controlul

Coordonarea, reglarea și integrarea proceselor inferioare de prelucrare reprezintă funcții vitale pentru domeniul procesării executive (Atkinson & Shiffrin, 1968; Shiffrin & Schneider, 1977).

- ***Domeniul deprinderilor de luarea deciziilor***

Informațiile din domeniile de cunoaștere reprezintă baza piramidei ce se transformă în domeniul abilităților de luare a deciziilor pornind de la recunoașterea problemei până la implementarea unei soluții. Aceste abilități, menționate ca un proces aptitudinal generic informațional (Peterson & Rumsey, 1981; Peterson & Swain, 1978; Warren, 1976), pot fi configurate

sub forma unui ciclu cunoscut sub denumirea de *CASVE* (Comunicare, Analiză Sinteză, Valorizare și Execuție).

a. Comunicarea

Individul comunică atât cu sine prin autoevaluare și gândire reflexivă, precum și cu alte persoane semnificative din viața sa. Scopul acestei comunicări este identificarea decalajului dintre punctul în care se situează în clipa de față și unde dorește să fie în viitor, prin analizarea indiciilor interni și externi. În categoria indiciilor interni fac parte: emoțiile, comportamentul evitant și cel fiziologic. În schimb, indicii externi fac referire la: anumite evenimente și la semnificațiile persoanelor din jur (Sampson, Peterson, Reardon & Lenz, 2004).

b. Analiza

În această etapă, cauzele problemelor sunt identificate și relațiile dintre componentele problemei sunt plasate într-un cadru conceptual. Accentul cade pe orientarea persoanei în a afla mai multe despre ea, despre luarea deciziilor și mediul muncii. Acest lucru se realizează prin analiza experiențelor personale și a informațiilor obținute. Această etapă implică: consolidarea auto-cunoașterii (interese, valori, preferințe pentru ocuparea forței de muncă), consolidarea cunoștințelor despre ocupații (cunoștințele despre profesii, programe de studii, cunoștințe despre structura pieței/mediul muncii), abilitățile de procesare a informațiilor generice (stilul decizional) și metacognițiile (self-talk sau vorbirea interioară, autoconștientizarea, controlul și monitorizarea) (Sampson, Peterson, Reardon & Lenz, 2004).

c. Sinteză

În această etapă, posibilele direcții de acțiune sunt formulate prin două procese:

- *Elaborarea*: implică generarea de soluții creative, prin tehnici precum: brainstorming, crearea unor analogii sau metafore, angajarea într-o fază de relatare mentală pentru eliberarea minții de constrângerile realității (Bransford & Stein, 1984).

- *Cristalizarea*: reprezintă restrângerea unor opțiuni potențiale pentru a gestiona un set de alternative cu un caracter personal (Crites, 1969; Neimeyer, 1992).

d. **Valorizarea**

În această etapă, se face o ierarhizare a alternativelor în planul carierei în termeni de costuri/beneficii – pentru sine și pentru ceilalți: familie, colegi, grup socio-cultural de apartenență – dar și sub aspectul înfăptuirii unui ideal sau model de dezvoltare personală. Din suita de alternative avute în vedere individul optează pentru cea mai convenabilă, eventual, a doua sau a treia de pe listă dacă prima nu este posibilă a fi realizată; acest proces are și o componentă puternică de susținere emoțională pozitivă pentru implementarea opțiunii (Jigău, 2007).

e. **Execuția**

În această etapă acțiunile sunt convertite în gânduri cu privire la dezvoltarea carierei personale în baza unui plan, care ține cont de pașii ce urmează a fi parcurși și de modalitățile și strategiile ce ar trebui aplicate pentru realizarea lor. De asemenea, planul trebuie să includă programele pregătitoare de formare suplimentară, angajarea de probă, angajarea parțială sau cu normă întreagă (Jigău, 2007).

• ***Domeniul cunoștințelor***

Acest domeniu se axează pe achiziția cunoștințelor despre sine, cât și a cunoștințelor despre ocupații.

1. Dezvoltarea abilității de auto-cunoaștere

Unitățile de cunoștințe a domeniului autocunoașterii sunt structurate episodic, în timp ce cunoștințele despre profesii sunt structurate ierarhic pornind de la concepte concrete către cele abstracte (Tulving, 1984).

2. Dezvoltarea abilității de explorare a ocupațiilor

Structura ierarhică a cunoștințelor despre ocupații permite celor mai multe persoane să își organizeze cunoștințele despre piața muncii și în cele din urmă să se gândească în mod eficient la profesii.

Dobândirea cunoștințelor despre profesii poate fi percepută ca un proces constructiv în care individul creează în mod continuu noi unități de cunoaștere din combinarea cunoștințelor existente cu informațiile noi achiziționate (Mahoney, 1991; Piaget, 1977; Rummelhart & Ortony, 1976).

În concluzie, abordarea teoriei procesării informației legate de carieră în consiliere dezvoltată de Sampson (2004) se bazează pe două concepte de bază:

- a) Piramida domeniilor de procesare a informațiilor.
- b) Ciclul CASVE de luare a deciziilor.

Această teorie se concentrează pe natura holistică a carierei, pe procesul de alegere a unui traseu profesional și pe generalizarea procesului de luare a deciziilor în domeniile cu perspective dincolo de profesii (Bullock-Yowell et al., 2011). Consilierea în carieră bazată pe CIP utilizează tehnici cognitiv-comportamentale bazate pe restructurare cognitivă, analiza funcțională și teme pentru acasă pentru a facilita obiectivele de bază ale procesului de consiliere (Bullock-Yowell et al., 2011).

În plus, în studiul realizat de către Adegun și Aremu (2013) având ca participanți 96 de adolescenți nigerieni s-a investigat importanța ciclului CASVE în consilierea în carieră asupra eliminării credințelor iraționale legate de alegerea carierei. Rezultatele au demonstrat că, consilierea în carieră având ca suport empiric abordarea procesării informaționale i-a ajutat pe adolescenți să-și elimine aceste credințe și să se implice mai mult în procesul de luare a deciziilor de carieră; concluzie la care au ajuns și Reed et al. (2000) și Sullivan & Mahalik (2000) în cercetările realizate de ei.

Kronholz și Osborn (2016) au realizat un studiu al cărui scop a fost de a determina impactul schimbului de experiențe asupra dezvoltării identității vocaționale și luarea deciziilor de carieră așa cum sunt bine definite de CIP (Sampson et al., 2004). Rezultatele au arătat că acest schimb de experiențe are un impact semnificativ privind creșterea nivelului de autocunoaștere al adolescenților și a capacității de a compatibiliza autocunoașterea cu opțiunile de carieră. De asemenea, acești cercetători au mai descoperit faptul că, în

urma acestui schimb de experiențe, adolescenții dobândesc o perspectivă mai pozitivă în ceea ce privește opțiunile de carieră, raportând o imagine mai clară a obiectivelor și intereselor legate de carieră, respectiv o identitate vocațională bine conturată.

II.3.4. Teoria social-cognitivă a carierei a lui Lent, Brown și Hackett

Această teorie are la bază teoria social-cognitivă a lui Bandura (1986). Concret, TSCC include modelul triadic al cauzalității reciproce formulat de către Bandura conform căruia „calitățile personale, mediul și comportamentele manifeste funcționează ca mecanisme interconectate, cu impact mutual bidirecțional”(Lent et al., 1996, p. 379).

Teoria social-cognitivă a carierei este strâns legată de două din ramurile cercetării carierei care au evoluat din conceptul de bază al lui Bandura: teoria învățării sociale în procesul de luare a deciziilor de carieră formulată de Krumboltz (Krumboltz, 1979; Krumboltz, Mitchelle & Jones, 1976) și de punerea în practică a autoeficacității în procesul de dezvoltare a carierei în rândul persoanelor de genul feminin de către Hackett și Betz (1981). Pe lângă aceste ramuri, TSCC încorporează trei variabile centrale ale teoriei social-cognitive generale: 1) autoeficacitatea, 2) așteptările privind rezultatele și 3) obiectivele personale. Dintre aceste trei variabile, autoeficacitatea a stat cel mai frecvent în centrul atenției la nivelul literaturii de specialitate (Hackett & Lent, 1992; Lent et al., 1994; Locke & Latham, 1990; Swanson & Gore, 2000). Autoeficacitatea se referă la „convingerile indivizilor cu privire la propriile capacități de a organiza și de a îndeplini acțiuni pentru atingerea diferitelor tipuri de performanțe” (Bandura, 1986, p. 391).

În viziunea teoriei social-cognitive a carierei, autoeficacitatea nu reprezintă o trăsătură unitară, fixă sau decontextualizată; în schimb, aceasta implică un set dinamic de auto-convingeri care sunt specifice anumitor domenii de performanță și interacționează într-un mod complex cu alte persoane, comportamente și factori de mediu.

Convingerile legate de autoeficacitate sunt dobândite și modificate prin intermediul a patru surse principale de informații (sau tipuri de experiențe de învățare):

- 1) realizările personale;
- 2) învățarea vicariantă;
- 3) persuasiunea socială;
- 4) stări și reacții fiziologice (Bandura, 1997).

Așteptările cu privire la rezultate sunt convingeri personale cu privire la consecințele sau rezultatele obținute ca urmare a unor comportamente specifice. „Întrucât convingerile legate de autoeficacitate sunt preocupate de capacitățile individului (Pot să fac acest lucru?), așteptările cu privire la rezultate implică consecințele ipotetice ale realizării comportamentului dat (Dacă fac acest lucru, ce se va întâmpla?). Așteptările cu privire la rezultate includ diferite tipuri de convingeri despre rezultatele răspunsului cum ar fi: convingerea despre întărirea extrinsecă (primirea de recompense tangibile pentru o reușită), consecințe autodirecționate (sentimentul de mândrie pentru îndeplinirea unei sarcini dificile) și consecințele care decurg din îndeplinirea unei activități date (de exemplu, gradul de implicare în sarcina însăși)” (Brown, 2002, p. 262).

Obiectivele personale pot fi definite ca hotărârea individului de a se angaja într-o activitate specifică sau pentru a produce un viitor rezultat (Bandura, 1986). „Prin stabilirea unor obiective personale, indivizii pot să-și organizeze, ghideze sau susțină propriul comportament, chiar și pe o perioadă lungă de timp fără ajutorul întăririi extrinseci”(Brown, 2002, p. 263).

Cele două variabile mediatore ale TSCC sunt autoeficacitatea și așteptările cu privire la rezultate, variabile ce sunt predictibile pentru interesele și obiectivele personale și în cele din urmă pentru succesul în carieră (Lent et al., 1994; Tokar, Thompson, Plaufcan & Williams, 2007). Autoeficacitatea îi ajută pe cercetători să înțeleagă componenta de „pregătire” din procesul de alegere a carierei, deoarece este puternic influențată de succesele și eșecurile din trecut (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 2001).

Interesele vocaționale (paternul indivizilor cu privire la ceea ce le place, displace sau indiferențele privind diferitele ocupații și activitățile relevante alegerii carierei) reprezintă un element standard în psihologia carierei. În special, interesele sunt factori determinanți în procesul alegerii carierei (Betsworth & Fouad, 1997; Hansen, 1984).

Modelul intereselor propus de TSCC subliniază că, atât factorii cognitivi, cât și cei experiențiali contribuie la dezvoltarea intereselor vocaționale, urmărind totodată și rolul acestor interese în creșterea motivației pentru alegerea unui anumit comportament și dobândirea abilităților necesare procesului de luare a deciziilor de carieră.

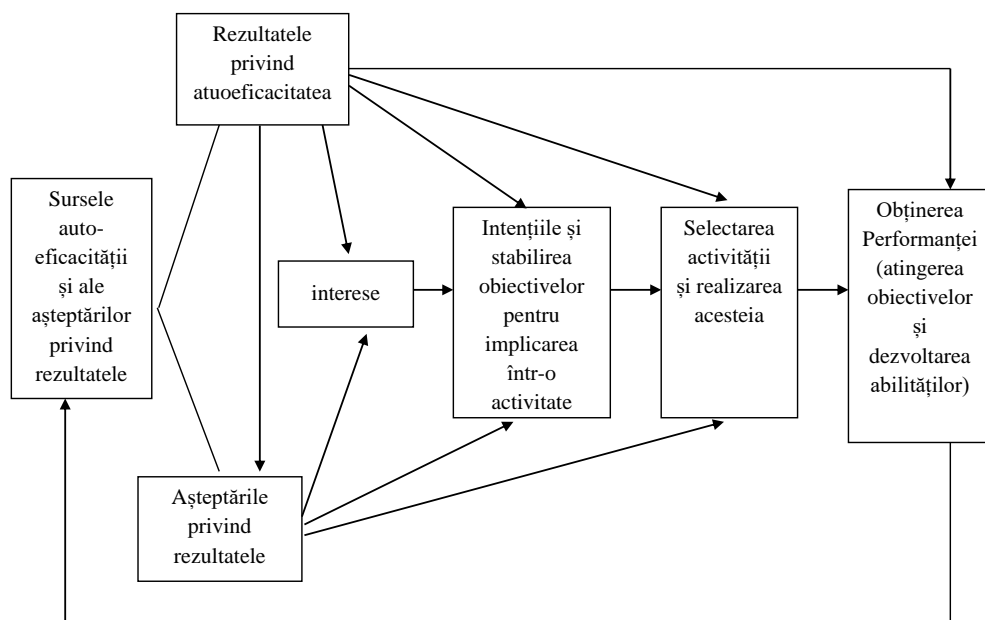


Figura II.3. Modelul de bază a dezvoltării intereselor vocaționale
(Lent, Brown & Hackett, 1994 apud. Brown, 2002, p. 265)

Fie că suntem copii, fie că suntem adolescenți, mediile noastre interpersonale ne expun la o gamă variată de activități precum: muzica, sport, ateliere de mecanică, meserii care au un potențial ridicat asupra comportamentului legat de carieră. Conform modelului intereselor (Figura II.3), auto-eficacitatea și așteptările cu privire la rezultate în ceea ce privește implicarea

în anumite activități au un efect direct asupra dezvoltării intereselor vocaționale. Specific, TSCC afirmă faptul că, indivizii își dezvoltă un interes pe o perioadă mai lungă de timp pentru o anumită activitate doar în cazul în care ei se văd pe sine ca persoane competente și mai ales când reușesc să anticipeze că realizarea activității va duce înspre rezultate valoroase (Bandura, 1986; Lent, Larkin & Brown, 1989).

Relația dintre obiective, autoeficacitate și așteptările cu privire la rezultate este una complexă și intervine în modelul triadic al cauzalității reciproce elaborat de Bandura (1986). De exemplu, conform modelului factorilor personali, contextuali și experiențiali care influențează comportamentul legat de alegerea carierei (Figura II.4) descrie modul în care datele personale (de exemplu: predispoziții, sex, rasă, probleme de sănătate) interacționează cu factorii contextuali (de exemplu: cultură, familie, socializare conform rolului de gen) și cu experiențele de învățare, pentru a influența convingerile de autoeficacitate și așteptările privitoare la rezultate. „Convingerile de autoeficacitate și așteptările privind rezultatele configurează, la rândul lor, interesele, obiectivele, acțiunile și, în cele din urmă, realizările. Ele sunt totuși influențate și de factori contextuali (cum ar fi posibilități de angajare, acces la cursuri de formare, resurse financiare)” (Niles & Harris-Bowlsbey, 2015, p. 110).

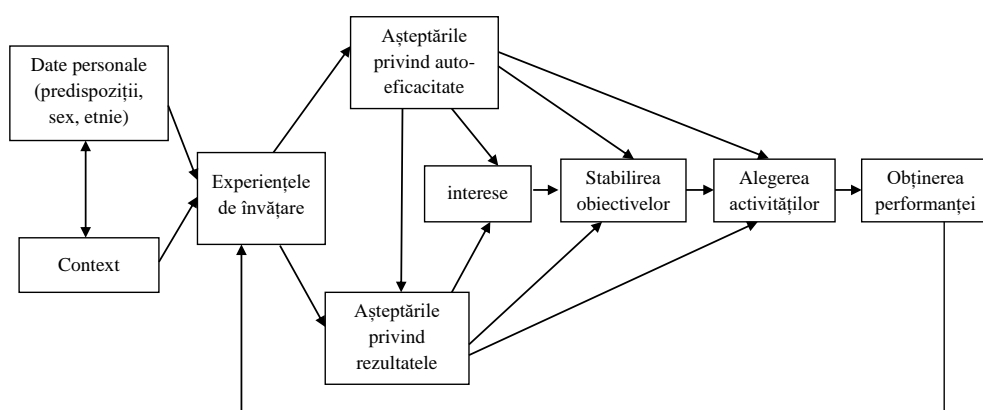


Figura II.4. Modelul factorilor personali, contextuali și experiențiali care influențează comportamentul legat de alegerea carierei (Lent, Brown & Hackett, 1994, apud. Brown, 2002, p. 269)

TSCC este deosebit de utilă în abordarea a două arii de interes în carieră: atingerea obiectivului și persistența în depășirea obstacolelor. „Execuția este influențată de abilitate, autoeficacitate, așteptări privitoare la rezultate și de obiective. Abilitatea influențează execuția atât direct, cât și indirect, influențând convingerile de autoeficacitate și așteptările cu privire la rezultate”(Niles & Harris-Bowlsbey, 2015, p. 111). Conform lui Lent și Brown (1996), „o autoeficacitate îmbunătățită și anticiparea unor rezultate pozitive promovează obiective mai bine stabilite, care ajută la mobilizarea și susținerea comportamentului performant” (Lent & Brown, 1996, p. 318).

În ceea ce privește aplicabilitatea teoriei social-cognitive a carierei, aceasta a obținut un suport empiric substanțial pentru relațiile dintre convingerile legate de autoeficacitate, respectiv așteptările cu privire la rezultate și interesele vocaționale și stabilirea obiectivelor privind alegerea activităților legate de carieră (Fouad & Smith, 1996; Gainor & Lent, 1998; Lent et al., 2003).

În studiul realizat de Thompson și Dahling (2012) pornind de la una din ipotezele emise de către Lent și colaboratorii (1994), ș-anume: experiențele de învățare sunt surse pentru convingerile legate de carieră, autoeficacitate și așteptările cu privire la rezultate, aceștia au demonstrat că, în rândul adolescenților proveniți din diverse culturi (latino-americani, africani, chinezi, europeni) experiențele de învățare reprezintă un mecanism prin intermediul căruia statusul social perceput modelează percepțiile cognitive și așteptările cu privire la rezultate, acestea fiind în concordanță cu TSCC.

Având în vedere luarea în considerare a factorilor personali interni pentru dezvoltarea carierei, TSCC a fost utilizată de un număr mic de cercetători pentru a examina dezvoltarea carierei adolescenților afro-americani, bazându-se doar pe studiile realizate de alți cercetători care s-au axat pe această teorie (Alliman-Brissett & Turner, 2010; Lent et al., 2005, 2011; Lent, Sheu et al., 2010; Waller, 2006). În schimb, puținele cercetări realizate pe adolescenții afro-americani ale căror suport empiric a fost TSCC, s-au focusat pe dezvoltarea intereselor legate de matematică și științe, deoarece afro-americanii

la nivel ocupațional sunt slab reprezentanți în domeniul științelor, tehnologiei, ingineriei și matematicii (Fundatia Națională pentru Știință, 2013). Dickinson, Abrams și Tokar (2017) au realizat o cercetare având ca scop investigarea unei relații între variabilele de bază ale teoriei social-cognitive a carierei (experiențele de învățare, autoeficacitatea, așteptările privind rezultatele, interesele și stabilirea obiectivelor legate de carieră) și tipologia lui Holland (1997) în rândul adolescenților afro-americani. Rezultatele au subliniat existența unui efect direct al autoeficacității pentru interesele din tipologia lui Holland (RIASEC) în privința dezvoltării intereselor vocaționale. Convingerile legate de auto-eficacitate joacă un rol important în formarea unor așteptări pozitive privind rezultatele, comparativ cu dezvoltarea directă a intereselor și obiectivelor legate de carieră.

Pe lângă aceste studii, există unele care au investigat aplicabilitatea teoriei social-cognitive a carierei pentru examinarea comportamentului explorator (Bartley & Robitschek, 2000; Betz & Vuyten, 1997; Ochs & Roessler, 2004); aceste studii au investigat modul în care autoeficacitatea privind luarea deciziilor de carieră și a variabilelor conexe (exemplu: intenționalitatea comportamentului și așteptările cu privire la rezultate) pot contribui la finalizarea activităților legate de luarea deciziilor de carieră (exemplu: explorarea carierei). De exemplu, într-un studiu mai recent realizat de către Bullock-Yowell și colaboratorii (2012), aceștia au demonstrat că, autoeficacitatea reprezintă o variabilă mediatoare în relația dintre credințele iraționale și comportamentul explorator. Astfel, prezența credințelor iraționale par să susțină nivelul autoeficacității al unui adolescent.

Sheu și colaboratorii (2017) au adăugat modelului satisfacției propus de TSCC variabile culturale (exemplu auto-construcția independentă și interdependentă a carierei) și trăsăturile de personalitate (extroversiunea și stabilitatea emoțională) cu scopul de a prezice rezultatele academice (satisfacția academică și nivelul de stres) și cele generate de bunăstare (satisfacția vieții) în rândul adolescenților care locuiau în două orașe diferite din China. Rezultatele au reliefat că relația dintre auto-construcție, satisfacția academică și

nivelul de stres sunt parțial mediate de către autoeficacitate, suportul academic și modalitățile de stabilire a obiectivelor de carieră.

Rogers și Creed (2011) au realizat un studiu având ca eșantion de participanți adolescenți australieni cu vârsta cuprinsă între 15–18 ani al cărui scop a fost identificarea celor mai importanți predictorii în dezvoltarea comportamentului legat de planificarea și explorarea carierei. Având ca suport empiric teoria social-cognitivă a carierei, rezultatele au arătat că, componentele cheie ale teoriei (autoeficacitatea și stabilirea obiectivelor) sunt asociate atât cu planificarea carierei, cât și cu explorarea acesteia.

Conform teoriei social-cognitive a carierei (TSCC; Lent, Brown & Hackett, 1994) există o varietate de variabile personale, din mediu și comportamentale ce influențează procesul de alegere a carierei. Autoeficacitatea (convingerea legată de capacitatea de a organiza și executa direcțiile de acțiune) promovează rezultatele așteptate favorabile (consecințele așteptate în urma acțiunilor derulate) și ambele, fie luate împreună, fie individual, consolidează și promovează interesele ocupaționale (înclinațiile) și obiectivele legate de alegerea carierei (intenția de a se angaja într-o anumită activitate). Pe lângă aceste variabile, TSCC susține faptul că, comportamentele legate de alegerea carierei sunt modelate de anumite variabile contextuale cum ar fi suportul (sprijinul financiar din partea familiei) și barierele (necesitatea de a se muta într-o altă localitate/într-un alt oraș pentru studii). Influențele contextuale pot facilita sau împiedica dezvoltarea și urmărirea traseului profesional al unui adolescent, deoarece acestea au o influență directă asupra stabilirii obiectivelor legate de alegerea unei cariere și pot să influențeze și/sau modereze relația dintre stabilirea obiectivelor legate de carieră și acțiunile legate de alegerea carierei (Lent et al., 1994).

II.4. Intervenții în dezvoltarea carierei la nivel liceal

Până la începutul secolului al XX-lea, a avea un loc de muncă a fost considerat un angajament de viață (Patton & McMahon, 2006). Consilierea

școlară s-a focusat pe alegerea unei cariere asemeni unui proces cognitiv de rezolvare a problemelor cu scopul de a realiza o conexiune între cunoștințele legate despre sine cu piața muncii.

Deși modificările evolutive și schimbările contextuale survenite între gimnaziu și liceu nu sunt la fel de dramatice precum cele apărute între școala elementară și gimnaziu, crește miza educațională cu privire la implicațiile pe care ele le au pe termen lung asupra succesului academic și profesional obținut de către fiecare elev. Similar, în perioada liceului crește și necesitatea ca adolescenții să se implice sistematic în planificarea traseului educațional și profesional. „Elevii aleg adesea un parcurs academic ce are consecințe nu numai asupra următorilor patru ani de liceu, ci și asupra viitoarelor opțiuni privind munca și studiile de după absolvirea liceului” (Akos, 2004, p. 883).

Potrivit lui Super (1957), sarcinile de cristalizare, definire și implementare a opțiunilor profesionale provizorii apar în cursul adolescenței timpurii (între 12 și 15 ani), medii (între 16 și 18 ani) și târzii (între 18 și 24 de ani).

Super și colaboratorii (1996) au descris procesul de gestionare a acestor sarcini de dezvoltare a carierei ce vizează cristalizarea și definirea astfel:

„Atunci când deprinderile de perseverență, succes și anticipare fuzionează, oamenii încep să viseze la posibile identități pe care le-ar putea construi. În final, aceste reverii ocupaționale se cristalizează într-o identitate vocațională asumată public, cu preferințele corespunzătoare privind un grup de ocupații, care necesită deținerea unui anumit nivel de abilități. Prin ampla examinare a profesiilor din acest grup, oamenii îndeplinesc în cele din urmă sarcina de definire a opțiunilor de carieră, convertind conceptul de sine referitor la carieră în alegeri privind educația/profesia” (Super et al. 1996, p. 132 apud. Niles și Harris-Bowlsbey, 2015, p. 385).

În zilele noastre, a devenit important ca elevii să dobândească abilități academice, de relaționare interpersonală și să se implice în învățarea continuă, dacă doresc să devină angajați de succes. În această privință, Hansen (1999) pledează pentru extinderea intervențiilor în evoluția profesională destinate tranziției școală-muncă, cu scopul de a include dezvoltarea elevului, în plus

față de accentul mai tradițional pus pe dezvoltarea forței de muncă. Dintre exemplele de intervenții ample în dezvoltarea carierei menite să-i ajute pe elevi să se pregătească pentru tranziția de la liceu la muncă indicate de către Hansen (1999) sunt: Sistemul Missouri de dezvoltare continuă a carierei (Missouri Life Career Development System), Curriculumul Minnesota pentru dezvoltarea carierei (Minnesota Career Development Curriculum) și un model de dezvoltare elaborat de Departamentul de Educație al statului Florida intitulat „Cadru de elaborare a programelor complete de consiliere și orientare pentru un sistem de tranziție școală-muncă” (A Framework for Developing Comprehensive Guidance and Counseling Programs for School-to-Work System).

Pentru un adolescent, alegerea unei cariere reprezintă o călătorie pe termen lung, totodată însumează rezultatul informațiilor și al feedback-urilor primite cu privire la sine și ocupații încă din copilărie (Inkson & Elkin, 2008; Patton, 2006; Perry & Vanzandt, 2006). Pentru a putea lua o decizie rațională și informată în perioada de selecție, adolescentul trebuie să fie conștient de abilitățile, interesele și valorile pe care le deține și să obțină asistență profesională privind modul de punere în practică ale acestora (Brown, 2003; Foley, Kelly & Hartman, 2006; Taber et al., 2011; Yeşilyaprak, 2012).

Anumite studii (Alexitch, Kobussen & Stookey, 2004; Code, Bernes & Gunn, 2006) au demonstrat că majoritatea adolescenților care au absolvit liceul erau foarte îngrijorați și nepregătiți pentru mediul lor universitar. Concluzia la care au ajuns Alexitch și colaboratorii (2004) în studiul lor a fost că, elevii de liceu au un nivel scăzut de pregătire pentru învățământul universitar, iar Magnifico (2007) a constatat că, angajatorii susțin că în învățământul liceal nu se pune suficient accentul pe oferirea de informații relevante legate de ocupații și pe dezvoltarea anumitor competențe și/sau deprinderi.

Dezvoltarea semnificativă a carierei are loc în perioada adolescenței. Adolescenții încep să-și dezvolte un nivel ridicat de conștientizare a intereselor ocupaționale și a realității, respectiv să întreprindă anumite sarcini legate de carieră cum ar fi planificarea și explorarea acesteia, deoarece încep

să se gândească din ce în ce mai mult la viitorul lor profesional (Super, 1990).

Atunci când vine vorba despre consilierea în carieră, unele studii (Meijers, 2008; Parsad et al., 2003) au constatat că unul din obiectivele propuse este de a-i ajuta pe adolescenți să obțină performanțe academice superioare, în loc să se focuseze mai mult pe oferirea de ajutor în planificarea carierei și dobândirea anumitor roluri în mediul ocupațional. Însă, meta-analizele realizate de către Oliver și Spokane (1988), respectiv Whiston, Sexton și Lasoff (1998) au demonstrat contrariul arătând că, intervențiile bazate pe consilierea în carieră au avut ca obiectiv principal oferirea de sprijin în vederea planificării și pregătirii adolescenților pentru mediul ocupațional având cel mai mare impact pentru dezvoltarea abilităților de luare a deciziilor de carieră comparativ cu alte abilități precum cunoștințele legate de profesii sau cunoștințele legate de dezvoltarea conceptului de sine.

De asemenea, Hiebert (2002, 2003) și Bardick et al. (2004) au sugerat faptul că, consilierea în carieră ar trebui să înceapă cu evaluarea și recunoașterea de către adolescenți a nevoilor personale. În ceea ce privește nevoile adolescenților s-au constatat următoarele: în studiul realizat de către Hiebert (2003), adolescenții au dorit să obțină mai multe informații cu privire la cerințele pentru ocupare a anumitor posturi, modalitățile de a dobândi experiență și să le ofere îndrumare în realizarea traseului lor educațional. În schimb, adolescenții participanți în studiul lui Bardick și colaboratorii (2004) au dorit să dețină informații cu privire la: anumite training-uri, workshop-uri sau cursuri de formare, accesul la bursele de studii universitare și la suport privind realizarea planului de carieră.

În statele occidentale, consilierea în carieră desfășurată în mediul educațional se bazează în primul rând pe modelul trăsături-factori (Irving & Malik, 2005; Watts & Sultana, 2004). În această manieră, accentul cade pe potrivirea abilităților individului cu training-urile, oportunitățile legate de carieră și continuarea unei specializări de studiu. Într-adevăr modelul trăsături-factori oferă constructe clare care sunt ușor de măsurat. Se presupune faptul că,

adolescenții sunt capabili să-și adapteze abilitățile cu specializarea lor de studiu sau cu oportunitățile de carieră într-un mod eficient doar în cazul în care aceștia au obținut suficiente informații despre:

- a) Abilitățile, preferințele și personalitatea lor.
- b) Cerințele educaționale, cursuri de formare și locuri de muncă (Meijers, Kuijpers & Gundy, 2013).

Meijers, Kuijpers și Gundy (2013) au realizat o cercetare a cărei scop a fost de a investiga dacă există o asociere între competențele și identitatea vocațională, motivația pentru învățare și calitatea alegerilor legate de carieră. Rezultatele au arătat că, adolescenții care și-au apreciat comportamentul legat de carieră ca fiind proactiv (bazat pe cunoștințele legate de sine și ocupații) tind să aibă mai multă încredere privind viitorul lor profesional. În plus, ei se angajează în a depune efort în sarcinile de învățare și și-au ales disciplinele de studiu corespunzătoare competențelor și motivației. De asemenea, adolescenții cu o identitate vocațională asumată sunt mai motivați intrinsec pentru studiu și fac alegeri raționale compatibile cu abilitățile și deprinderile acestora.

Parsons (1909) susținea faptul că, „pentru asistarea adolescenților în alegerea unei ocupații e nevoie să respecte următorii 3 pași:

- 1) Să dezvolte o înțelegere clară a propriei persoane, a aptitudinilor, abilităților, intereselor, resurselor, limitelor și altor caracteristici personale.
- 2) Să își dezvolte cunoștințele cu privire la cerințele și condițiile necesare pentru a reuși, la avantaje și dezavantaje, remunerație, oportunitățile și perspectivele oferite de diverse domenii de activitate profesională.
- 3) Să utilizeze „raționamentul corect,, atunci când pune în relație aceste două categorii de informații” (Parsons, 1909, p. 5).

Primul pas necesită „autoinvestigarea și autorevelarea, sub îndrumarea unui consilier în carieră, atunci când acest lucru este posibil. Cel de-al doilea pas se întemeiază pe informații corecte și cuprinzătoare cu privire la ocupații, iar cel de-al treilea pas se bazează pe capacitatea adolescentului (asistat de un consilier) de a integra informația obținută în urma pașilor unu și doi într-o decizie de carieră” (Niles & Harris-Bowlsbey, 2015, p. 33).

Vasta literatură referitoare la dezvoltarea carierei la adolescenți îi ajută pe consilieri să identifice obiective și intervenții adecvate din domeniu, destinate elevilor de liceu. „Competențele specifice de dezvoltare a carierei identificate ca fiind potrivite pentru liceeni sunt:

1. *Aprofundarea autocunoașterii*

- a) Dezvoltarea abilităților de interacțiune pozitivă cu alții.
- b) Înțelegerea implicațiilor pe care le au creșterea și evoluția continuă pentru planificarea carierei.

2. *Dezvoltarea abilităților pentru implicarea în explorare educațională și profesională*

- a) Înțelegerea relației între succesul școlar și planificarea carierei.
- b) Înțelegerea nevoii de atitudini pozitive față de muncă și învățătură.
- c) Dezvoltarea abilităților de identificare, evaluare și interpretare a informațiilor despre carieră.
- d) Dezvoltarea unor abilități mai complexe de căutare a unui loc de muncă.
- e) Înțelegerea modului în care nevoile și funcțiile societale influențează natura și structura muncii.

3. *Consolidarea abilităților decizionale*

- a) Înțelegerea inter-relaționării rolurilor de viață.
- b) Înțelegerea schimbărilor continue în rolurile de gen masculin/feminin.
- c) Dezvoltarea abilităților de planificare a carierei” (Niles & Harris-Bowlsbey, 2015, p. 389–390).

Accentul pus pe cunoștințe, pe abilități și pe înțelegere apărut în competențele elevilor de liceu, îi stimulează pe adolescenți să se concentreze mai mult pe elaborarea planurilor de carieră prin convertirea informațiilor despre sine și despre carieră în obiective profesionale.

Savickas (1999) a propus intervenții în dezvoltarea carierei care promovează acele tipuri de autocunoaștere, explorare educațională și profesională și planificare a carierei descrise în contextul competențelor din liceu. Mai precis, „aceste intervenții se concentrează pe:

- Direcționarea capacității și a nivelului de înțelegere al elevilor cu privire la carieră.
- Formarea competențelor elevilor de explorare și planificare.
- Instruirea elevilor cu privire la dezvoltarea strategiilor de management eficient al carierei.
- Ghidarea elevilor în repetarea unor comportamente cu scopul de a fi mai pregătiți pentru gestionarea problemelor legate de muncă” (Savickas, 1999, p. 331–33).

Pentru ca elevii să fie pregătiți să facă alegeri optime și să se adapteze la o anumită ocupație, este important ca ei „să se vadă gestionând anumite sarcini de dezvoltare, într-un moment al vieții în care este de presupus că o vor face și pot să se aștepte de la ei înșiși să ia anumite decizii și să dobândească anumite competențe” (Super, 1983, p. 559). Din această perspectivă, abordarea capacității de a face alegeri referitoare la evoluția profesională devine precursorul necesar al utilizării eficiente a datelor obținute din evaluarea abilităților și intereselor (Super, 1990). Potrivit lui Super (1990), capacitatea de a face alegeri privind cariera „implică cinci dimensiuni:

1. O atitudine caracterizată prin generarea de planuri față de gestionarea etapelor unei cariere și a sarcinilor profesionale.
2. Strângerea de informații despre opțiunile educaționale și profesionale.
3. Explorarea universului muncii.
4. Cunoștințe despre modul în care se iau decizii bune privind cariera.
5. Capacitatea de a evalua realist potențialele ocupații” (Super, 1990, p. 231).

Atunci când elevii nu se implică în planificarea corespunzătoare a carierei, ei se confruntă adesea cu sarcini privind cariera pentru care nu sunt pregătiți (Herr, Cramer & Niles, 2004). De aceea, „evaluarea resurselor elevilor de liceu referitoare la alegerea unei ocupații și adaptarea la aceasta necesită realizarea unor evaluări ale variabilelor referitoare la **conținutul** (de exemplu: abilități, interese, valori) și **procesul** (de exemplu: relevanța rolurilor de viață, capacitatea de a opta pentru o anumită evoluție profesională) alegerilor privind cariera”(Niles & Harris-Bowlsbey, 2015, p. 392).

În cazul cărora le lipsesc oricare dintre cele cinci dimensiuni care compun capacitatea de a face alegeri privind cariera, „consilierul ar trebui să se focuseze pe anumite intervenții menite să-i ajute să progreseze în domeniul respectiv, înainte de a se centra pe conținutul alegerilor referitoare la evoluția profesională”(Niles & Harris-Bowlsbey, 2015, p. 392).

Pe lângă evaluarea abilităților și intereselor, respectiv suportul privind planificarea traseului ocupațional, la nivel liceal, intervențiile ar trebui să se bazeze și pe definirea conceptelor de sine ilustrate în rolurile de viață. Pentru a-i ajuta pe adolescenți să-și definească mai bine conceptele de sine ilustrate în rolurile de viață, consilierii „pot să-i încurajeze să revadă întrebările despre relevanța rolurilor de viață puse pe parcursul gimnaziului/ primilor ani de liceu (de exemplu: Ce aș vrea să schimb în modul în care îmi petrec timpul?, Cât de important este pentru mine fiecare rol de viață?, Ce sper să obțin de la fiecare rol de viață?, Ce roluri de viață cred că vor fi importante pentru mine în viitor?). Aceste informații sunt esențiale nu doar pentru a-i orienta pe elevii de liceu în selectarea și implementarea variantelor profesionale, ci și în formarea expectanțelor adecvate privind atingerea valorilor în rolurile de viață respective” (Niles & Harris-Bowlsbey, 2015, p. 393).

O altă intervenție benefică consilierii adolescenților este cea focalizată pe identificarea valorilor. Precizarea valorilor reprezintă o sarcină importantă în dobândirea autocunoașterii potrivite pentru o analiză educațională și ocupațională eficientă. Clarificarea valorilor este importantă, deoarece acestea indică acele calități pe care oamenii le doresc și le caută în „activitățile în care se implică, în contextele în care trăiesc și în obiectele pe care le realizează sau le obțin” (Super, 1970, p. 4). Datorită faptului că valorile reflectă obiectivele unei persoane, ele conferă un sentiment al finalității și direcției în procesul de planificare a carierei. Totuși, deși mulți sunt de acord cu faptul că, definirea valorilor este esențială în alegerea unei ocupații, relativ puțini depun efortul de a-și examina valorile într-o manieră sistematică (Harrington, 1996).

Pentru ca procesul de alegere a unei cariere să se desfășoare adecvat ar trebui ca adolescentul să-și însușească anumite abilități de bază. Conceptul

umbrelă care reflectă aceste abilități este **maturitatea carierei**. Super (1977) definește conceptul de maturitate a carierei ca fiind abilitatea de a realiza planuri privind alegerea carierei, de a avea un nivel de conștientizare al acestuia și de a-și asuma responsabilitatea de a face această alegere. Brown (2003) a conceput maturitatea carierei sub forma unor atribute emoționale și cognitive ale unui adolescent în care se includ și abilitățile de gestionare a situațiilor cu care se confruntă când are de făcut alegeri cu privire la carieră. Așadar, în sens restrâns, maturitatea carierei ar putea fi definită ca abilitatea de a deține informații despre ocupații și abilitatea de a pregăti adolescentul să facă cea mai bună alegere în urma informațiilor dobândite (Powell, 1998; Savickas, 1984; Seligman, 1980).

Prin urmare, programele de consiliere în carieră ar trebui să se axeze pe dezvoltarea anumitor deprinderi și/sau abilități folositoare pentru viață și muncă, dar și de a lua decizii raționale imediate. În plus, aceste programe ar trebui să fie concepute și implementate pentru a răspunde nevoilor adolescenților și societății. Mai mult decât atât, acestea ar trebui să fie elaborate într-o manieră preventivă și să încerce să le dezvolte anumite abilități și atitudini astfel încât adolescenții să poată să facă față cu succes provocărilor din această perioadă (Euvrad, 1996).

II.5. Consilierea și orientarea în contextul Curriculumului școlar

II.5.1. Contextul internațional

La nivel internațional, orientarea în carieră reprezintă un aspect important la nivelul politicilor publice. De exemplu, în Europa, se cunoaște faptul că, serviciile de consiliere și orientare joacă un rol cheie în: susținerea procesului de învățare pe tot parcursul vieții, managementul carierei și atingerea obiectivelor personale (CEDEFOP, 2009).

Țărilor membre Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE) li s-au cerut să-și revizuiască politicile legate de orientarea în carieră

prin identificarea anumitor obiective clare în privința serviciilor de orientare în carieră. Spre exemplu, Danemarca și Norvegia au arătat că obiectivul principal în orientarea în carieră este centrarea pe client cu scopul creșterii satisfacției personale, îmbunătățirii procesului de luare a deciziilor legate de carieră și creșterea nivelului dezvoltării personale.

De asemenea, toate țările au susținut faptul că, serviciile lor de orientarea în carieră sunt puternic influențate de evoluția politicilor publice. Obiectivele politicilor publice, problemele și dezvoltările se încadrează în trei mari categorii:

A. Obiectivele legate de învățare

În unele cazuri, câteva țări au exprimat importanța orientării în carieră, dezvoltării și formării competențelor în termeni destul de vaști. De exemplu, pentru Australia, Austria, Canada, Finlanda, Germania și Regatul Unit, orientarea în carieră reprezintă o parte importantă din procesul de învățare pe tot parcursul vieții. În timp ce, pentru Canada și Coreea, orientarea în carieră semnifică o modalitate eficientă prin care politicile publice pot sprijini dezvoltarea resurselor umane. Finlanda, Olanda și Norvegia au considerat-o importantă pentru creșterea individualizării și diversificarea programelor școlare.

În general, este comun faptul că, țările membre să considere orientarea în carieră asemeni unui instrument ce poate contribui la îmbunătățirea eficienței sistemelor educaționale. Din perspectiva Finlandei, Germaniei și Danemarcei, orientarea în carieră poate sprijini atingerea unui număr ridicat de calificări la nivel educațional în rândul adolescenților și adulților. Austria, Irlanda, Norvegia, Olanda și Spania au argumentat că poate contribui la reducerea abandonului școlar.

Pe lângă aceste aspecte, unele țări au privit orientarea în carieră ca pe o modalitate de îmbunătățire a relației dintre educația și piața forței de muncă. De pildă, Australia, Coreea și Regatul Unit au considerat orientarea în carieră un lucru benefic pentru îmbunătățirea tranziției școală–piața muncii.

B. Obiectivele legate de piața muncii

La fel ca în cazul obiectivelor legate de învățare, țările membre și-au exprimat opinia privind importanța orientării în carieră la nivelul politicilor legate de inserția pe piața muncii în termeni destul de generali. De exemplu, Austria, Finlanda, Spania și Coreea au susținut că, orientarea în carieră poate contribui la prevenirea sau reducerea șomajului, în timp ce, Canada consideră că, orientarea în carieră poate contribui la reducerea migrației privind piața forței de muncă.

C. Obiectivele legate de echitatea socială

Într-o oarecare măsură, țările membre au susținut faptul că, orientarea în carieră poate contribui de asemenea la atingerea unor obiective legate de echitatea socială, atât în domeniul educațional și cel profesional, cât și în general. Pentru Australia și Regatul Unit, orientarea în carieră reprezintă o modalitate extrem de benefică în promovarea incluziunii sociale. Danemarca și Spania consideră că, orientarea în carieră poate răspunde nevoile grupurilor marginalizate sau adolescenților defavorizați, iar Finlanda, Germania și Norvegia cred că, orientarea în carieră este importantă pentru sprijinirea integrării sociale a migranților și minorităților etnice.

II.5.1.1. Danemarca

Termenul danez pentru consiliere este „vejledning” incluzând în structura sa atât consilierea individuală, consilierea școlară, educațională și vocațională, cât și orientarea în carieră, dezvoltarea și supervizarea elevilor pe tot parcursul școlarității.

Conform rezoluției Consiliului Europei cu privire la orientarea în carieră (2004), orientarea în carieră se referă la „un set de activități care permite cetățenilor, indiferent de vârstă și în orice etapă a vieții, să-și identifice aptitudinile, competențele și interesele, să ia decizii în ceea ce privește educația, cursuri de perfecționare și ocupaționale, respectiv să-și gestioneze propriul drum în viață în momentul în care și-au dobândit/ dezvoltat aceste competențe” (EU, 2004).

În Danemarca, parcursul istoric al dezvoltării conceptului de orientare și consiliere educațională, vocațională și profesională datează din anul 1808 când testarea psihometrică a fost percepută ca fiind o abordare modernă (Plant, 2009) și a condus la un sistem de orientare coerent punându-se accentul pe nevoile adolescenților.

Ministrul danez al Învățământului definește scopul sistemului de orientare astfel: „în conformitate cu ideile care stau la baza legislației daneze privind orientarea în carieră, aceasta este considerată ca fiind un proces continuu care contribuie la conștientizarea din partea adolescenților a abilităților, intereselor și oportunităților astfel încât să ia decizii raționale privind traseul educațional și ocuparea unui loc de muncă” (UVM, 2008).

În 2003 a avut loc reforma sistemului de orientare școlară și vocațională pentru adolescenții danezi, adoptându-se legea intitulată „Legea privind orientarea în ceea ce privește alegerea traseului educațional și al carierei” (UVM, 2003). Această reformă a urmărit ca sistemul legat de orientarea în carieră și consiliere școlară să ofere mai mult suport în procesul de alegere a carierei sau al traseului educațional fiind benefic atât pentru adolescent, cât și pentru societate. În plus, acest sistem și-a propus să contribuie și la scăderea ratei abandonului școlar, la îmbunătățirea capacității adolescentului de a căuta informații relevante și de a le utiliza în elaborarea planului de carieră ducând spre perfecționarea consilierilor în carieră (UVM, 2011a).

Løve (2005) a menționat că, în procesul de consiliere în carieră, consilierii danezi se inspiră din următoarele trei abordări psihologice: 1) terapia rogersiană centrată pe persoană; 2) modelele ecletice step-by-step și 3) abordările constructiviste. De asemenea, principală metodă aplicată în procesul de orientare în carieră al adolescenților este interviul (Plant, 2007a).

Puncte tari:

- Danemarca are cel mai eficient și mai bine structurat sistem de învățământ; sistemul educațional danez constă „într-un an preșcolar opțional și 9–10 ani de școală în cadrul învățământului primar și secundar inferior. După această perioadă elevii trebuie să aleagă între cursurile academice

din cadrul învățământului secundar superior oferite de Gymnasium, colegiile vocaționale și educația profesională cu orientare practică, și cursuri de formare/instruire oferite de colegiile vocaționale” (Butnaru et al., 2016, p.60).

- Se pliază pe educația și formarea profesională continuă a tinerilor.
- Instituțiile de învățământ se bazează foarte mult pe colaborarea împreună cu diverse întreprinderi/companii pentru a oferi adolescenților o educație cât mai practică, astfel încât să le faciliteze integrarea pe piața muncii.

Puncte slabe:

- Grupul țintă – beneficiarii serviciilor de consiliere și orientare în carieră sunt elevii de clasa a VII-a, a VIII-a, a IX-a și a X-a.

II.5.1.2. Ungaria

Ministerul Educației și Ministerul Muncii împărtășesc sarcina de furnizare a informațiilor cu privire la carieră, consiliere și orientare în Ungaria. La nivelul politicilor educaționale, instrumentul de bază îl reprezintă Curriculum-ul-cadru pentru învățământul liceal care oferă obiective clare privind consilierea în carieră pentru clasele a IX-a și a X-a, încurajând totodată egalitatea de gen și echilibrul între oportunități și rezultate.

Curriculum-ul maghiar nu prezintă nici o arie curriculară legată de consilierea și orientarea în carieră, deși tematica „Pieței muncii” este abordată într-o manieră variată în funcție de nivelul școlar. De exemplu, la nivelul ciclului primar, disciplina numită „Tehnologii” este concepută pentru a oferi informații relevante legate de profesii, fiind studiată de 2/3 ore pe săptămână, ceea ce reprezintă 72 de ore pe an. Douăzeci din cele 72 de ore alocate sunt dedicate orientării și consilierii în carieră. În plus, consilierul se întâlnește cu elevii o dată pe săptămână pentru a discuta despre modalitățile de obținere a informațiilor legate de piața forței de muncă. La nivel gimnazial și liceal, elevii au parte de consiliere în carieră. Pentru aceste activități sunt alocate 2 ore pe săptămână.

În schimb, serviciile de consiliere în carieră sunt slab dezvoltate la nivelul învățământului universitar, deși unele universități – cum ar fi Universitatea

Tehnică și de Științe Economice – organizează târguri de carieră atrăgând diverse companii din sectorul privat care caută absolvenți de liceu. Mai mult decât atât, astfel de târguri le oferă adolescenților posibilitatea de a se angaja în procesul de autoevaluare în privința calităților pe care trebuie să le dețină pentru a ocupa locul de muncă dorit, să obțină informații cu privire la ocupații, să se implice activ în procesul de luare a deciziilor, să învețe să pună în aplicare aptitudinile legate de auto-prezentare, gestionarea stresului și să învețe cum să-și redacteze un Curriculum Vitae.

Puncte tari:

- Ungaria, deține servicii de consiliere și orientare în carieră reglementate în sectorul educațional, cu roluri bine definite, obiective clar stabilite, materiale informative utile și cabinete de asistență-psihipedagogică.
- Problemele legate de orientarea și consilierea școlară sunt incluse în programa școlară.
- Informațiile despre viitorul educațional și ocupațional sunt accesibile și în Centrele Naționale de Consiliere și Orientare în carieră.
- Se acordă o atenție sporită și orientării și informării grupurilor de risc.

Puncte slabe:

- Existența unui număr redus de specialiști.
- Conținuturile informaționale din manualele școlare trebuie actualizate.
- Lipsa existenței unei colaborări trans-sectorială.
- Informațiile bazate pe TIC nu sunt încă bine dezvoltate.
- Consilierea adulților nu este suficient de dezvoltată, iar de cele mai multe ori atenția se îndreaptă către șomeri.

II.5.1.3. Polonia

În această țară, consilierea vocațională se bazează pe următoarea perspectivă teoretică: procesul de dezvoltare și planificare a carierei trebuie să înceapă încă din copilărie și să se desfășoare pe tot parcursul vieții.

Pe lângă Ministerul Educației Naționale și Sportului, serviciile legate de consilierea vocațională sunt furnizate printr-o rețea de 587 de Centre Pedagogice

și Psihologice. Aceste centre oferă asistență copiilor și adolescenților cu vârsta cuprinsă între 0–19 ani. Aproximativ unul din opt persoane din această categorie de vârstă beneficiază de suport direct din partea unui specialist în unul dintre următoarele domenii:

- diagnosticare precoce și reabilitare;
- consilierea adolescenților (inclusiv pentru prevenirea adicțiilor);
- consiliere familială;
- sprijin pentru copiii și adolescenții cu dizabilități;
- consiliere și orientare în carieră.

Astfel, în anul școlar 2000/2001, numărul copiilor și adolescenților cu vârsta cuprinsă între 0 și 19 ani a fost de 10.629.745. Centrele Pedagogice și Psihologice au reușit să ofere asistență psihopedagogică doar pentru 1.264.828 (11,9%) de elevi, până la 1.004.782 (9,45%) au realizat evaluări psihologice și au elaborat planuri de intervenție pentru cei care au avut un diagnostic și pentru 200.046 (2,45%) pentru cei fără nici un diagnostic.

Până în anul 2003, instituțiile de învățământ nu au deținut cadre didactice sau persoane specializate în domeniul educației pentru carieră, respectiv orientării în carieră. Conform reglementărilor legislative, serviciile de orientare și consiliere vocațională pentru elevi se desfășurau doar în centrele psihopedagogice. Din cauza numărului redus de specialiști din acele centre, în regulamentul Ministerului Educației Naționale și Sportului s-a aprobat legea 11/2003, alin.14 privind organizarea și furnizarea de servicii cu privire la asistența psihopedagogică în grădinițele de stat, școli și ale instituții de învățământ introducându-se profesia de consilier școlar pentru fiecare nivel de educație.

Puncte tari:

- O echipă de specialiști în consiliere vocațională, mai ales în centrele psiho-pedagogice.
- Îmbunătățiri la nivelul resurselor informaționale.
- Existența unui forum național de orientare profesională.

- Implicarea activă a conducerii din partea Ministerului Economiei, Muncii și Politicii Sociale.

Puncte slabe:

- Lipsa educației pentru carieră și orientare în cadrul instituțiilor de învățământ.
- O legătură deficitară între instituțiile de învățământ și piața muncii.
- Menținerea abordării tradiționale conform căreia, informațiile legate de carieră trebuie să fie mediate mai degrabă de către specialiști decât să fie accesibile în mod deschis.
- Lipsa serviciilor pentru adulți.

II.5.1.4. Statele Unite ale Americii

În SUA, așa cum este prevăzută în standardele minime privind aprobarea școlilor publice (1996), educația pentru carieră pregătește adolescenții să ia decizii raționale privind cariera prin conștientizarea și înțelegerea calităților personale care contribuie la obținerea succesului la locul de muncă, îi ajută să caute informații relevante cu privire la ocupații, cursuri de formare sau training-uri.

Consilierea în carieră începe de timpuriu prin conștientizarea, explorarea și punerea în practică a abilităților și informațiilor dobândite. În clasele gimnaziale, elevii își folosesc abilitățile decizionale pentru a îmbina datele personale cu informațiile lor despre ocupații și pentru a-și elabora un plan în privința alegerii specializării la nivel liceal cu scopul de a-și atinge obiectivele legate de carieră. La nivel liceal, elevii își extind cunoștințele, abilitățile și aptitudinile punându-le în practică.

Cadrul general de dezvoltare a carierei a grupat abilitățile legate de carieră în trei domenii:

1. Învățarea școlară de bază – managementul învățării eficiente.
2. Învățarea socială – înțelegerea aprofundată a calităților individuale care duc la succesul profesional.
3. Învățarea despre ocupații – acumularea de informații relevante cu privire la ocupații printr-o varietate de mijloace.

Fiecare domeniu are trei componente principale: scop, Curriculum standard și competențe standard.

La nivelul învățământului, în SUA consilierea în carieră este parte integrantă în Curriculumul K-12-aria: Dezvoltarea și orientarea în carieră.

Tematica: *Învățarea despre ocupații*

Scop: pregătirea elevilor de a-și asuma anumite responsabilități privind viitorul lor. Prin învățarea despre ocupații, elevii vor reuși să dețină informații relevante privind profesiile lor de interes și să le adapteze nevoilor datorate schimbărilor economice pe plan local, național sau internațional. Prin recunoașterea abilităților personale și relaționarea cu lumea muncii, elevii vor reuși să-și dobândească abilitățile necesare vieții adulte.

Curriculum standard 6: Elevii vor dobândi cunoștințe, își vor dezvolta anumite atitudini și abilități pentru a realiza cu succes tranziția școală–piața muncii–viață de adult.

Competențe standard

La sfârșitul clasei a X-a, elevii vor fi capabili să:

- Identifice și să explice drepturile și responsabilitățile angajaților și angajatorilor;
- Înțeleagă modalitățile prin care angajații și angajatorii colaborează pentru a îmbunătăți calitatea bunurilor, serviciilor și condițiilor de muncă;
- Demonstreze capacitatea de a utiliza o gamă variată de resurse pentru a obține informații despre profesii;
- Consulte specialiști din diverse medii ocupaționale pentru a-și identifica abilitățile specifice;
- Dobândească abilitățile și comportamentele necesare unui interviu de succes.

La sfârșitul clasei a XII-a, elevii vor fi capabili să:

- Își explice importanța echilibrului dintre muncă și petrecerea timpului liber;
- Explice faptul că, reorientarea profesională face parte din procesul de învățare pe parcursul vieții și duce la îmbunătățirea competențelor;

- Explice modul în care oportunitățile de angajare sunt legate de educație și training-uri;
- Descrie impactul factorilor precum tendințele sociale, economice și zona geografică asupra oportunităților legate de ocuparea unui loc de muncă;
- Demonstreze înțelegerea faptului că, familia, rolul ocupațional și petrecerea timpului liber sunt interdependente.

Curriculum standard 7: Elevii vor înțelege relația dintre calitățile personale, educație, cursuri de formare și piața muncii.

Competențe standard

La sfârșitul clasei a X-a, elevii vor putea fi capabili să:

- Își evalueze relația dintre abilitățile, aptitudinile și interesele personale și atingerea obiectivelor personale, sociale, educaționale și cele legate de carieră.
- Afișeze o atitudine pozitivă față de muncă și învățare;
- Revizuiască și actualizeze planul individual educațional și de carieră bazându-se pe dezvoltarea continuă a intereselor și conștientizarea importanței învățării pe tot parcursul vieții;
- Își valorifice abilitățile care sunt necesare pentru alegerea profesiei dorite prin participarea la anumite internship-uri, stagii de mentorat sau alte experiențe legate de piața muncii.
- La sfârșitul clasei a XII-a, elevii vor fi capabili să:
- Să împărtășească și să discute despre planul de carieră personal, inclusiv deciziile care urmează a fi implementate după absolvirea liceului;
- Identifice pașii necesari pentru trecerea de la învățământul liceal spre cel universitar;
- Pună în aplicare abilitățile dezvoltate pentru a căuta oportunități de angajare.

Puncte tari:

- La nivelul ariei ocupaționale, în SUA există trei ocupații diferite: specialist în consiliere psihologică, psiholog școlar, consilier școlar pe probleme școlare și profesionale.

- În ceea ce privește serviciile de consiliere și orientare în carieră, oferă un curriculum adaptat nevoilor adolescenților din zilele noastre.
- Cuprinde un set variat de activități ce îi ajută pe adolescenți să dobândească un nivel crescut de maturitate a carierei.

Puncte slabe:

- Existența unui număr redus de specialiști.

II.5.2. Sistemul de consiliere și orientare în carieră din România

II.5.2.1. Scurt istoric

La începutul secolului al XX-lea, în cadrul primei tendințe („primul val”, Plant, 1993), activitatea de orientare în domeniul educațional și vocațional (în spațiul european) era denumită generic orientare școlară și profesională, termen care a fost preluat și de România și utilizat ca atare atât înainte, cât și după cel de-al doilea război mondial.

Accentul a fost pus pe testarea psihometrică, consilierului revenindu-i rolul de expert-evaluator ce urmărea să pună un diagnostic; prin orientare înțelegându-se, mai ales, selecția și stabilirea ocupației ce i se potrivea subiectului testat.

Ocupația era relativ simplă de ales, se stabilea o singură dată în viață și venea în întâmpinarea nevoilor pieței muncii. Această situație s-a prelungit până la sfârșitul anilor '60, când societatea industrială a luat amploare.

În anii '70 societatea industrială târzie impune consilierii noi cerințe: nevoia de autorealizare, aprofundarea abilităților de consiliere, dobândirea de noi competențe. La utilizarea testării psihometrice excesive și a metodelor mecaniciste, reacția s-a manifestat prin „al doilea val”, care readuce individul în centrul actului orientării. În această situație, consilierea se centrează pe client, iar ponderea activității se comută de la sensul de orientare la cel de consiliere în scopul desăvârșirii carierei clientului.

Odată cu „al treilea val”, principiile economiei de piață sunt implementate în diferite domenii ale vieții sociale, inclusiv în consilierea și orientarea

școlară și profesională. Activitatea de orientare/consiliere în carieră începe să fie marcată de concurența serviciilor remunerate de informare, consiliere și orientare.

Cel de „al patrulea val”, *consilierea verde*, readuce în prim plan problemele de etică și cele ale mediului (uman și natural). Clientul este ajutat să reflecteze asupra impactului pe care alegerea propriei cariere îl are din punct de vedere ecologic global. Conceptul de *consiliere* dobândește un caracter umanist, etic, educativ.

Între anii 1950 și 1989, activitatea de consiliere, orientare școlară și profesională a avut o evoluție sinuoasă în ultimele decenii ale mileniului precedent fiind desființată pentru a fi transferată – formal – tuturor cadrelor didactice, care nu dispuneau întotdeauna de o pregătire metodologică și de instrumentele de lucru necesare. După acest interval, se înființează un nou mecanism instituțional: Centrele de Asistență Psihopedagogică în scopul extinderii activității fostelor cabinete și laboratoare de consiliere, orientare școlară și profesională dar și a abordării altor categorii de probleme ale copiilor, părinților și profesorilor.

În țara noastră, istoria consilierii și orientării școlare și profesionale a parcurs ambele modele posibile ale relației acestor procese cu sistemul de educație și formare profesională.

Primul model este cel autonom care consideră consilierea și orientarea școlară și profesională ca pe un proces de sine stătător și exterior sistemului de învățământ ce se derulează în școli și este îndeplinit de instituții cu funcții sociale din afara sistemului de educație.

Al doilea model este cel dinamic care include consilierea, orientarea școlară și profesională în programul de formare din școală ca pe o activitate de natură educativă, asociată celorlalte arii curriculare.

În anul 1997, schimbările socio-economice din țara noastră au impus demararea unui proiect de informare și consiliere privind cariera. Proiectul a fost susținut de Guvernul României prin finanțare externă având ca obiective principale:

- elaborarea de profile ocupaționale;
- editarea de publicații ce includ informații referitoare la orientarea profesională;
- organizarea de cursuri pentru pregătirea consilierilor și a persoanelor care se ocupă cu consilierea și orientarea carierei;
- realizarea de programe interactive informatizate de orientare a carierei;
- adaptarea unor instrumente psihologice specifice activității de orientare școlară și profesională;
- dotarea unităților specializate de orientarea carierei cu echipamente ajutătoare activității de consiliere.

În ultimul deceniu al secolului XX, activitatea de orientare școlară și profesională a fost influențată de:

- reînființarea Institutului de Științe ale Educației în anul 1990, ce desfășoară activități de cercetare în domeniu,
- crearea în anul 1995 a Asociației Naționale de Orientare Școlară și Profesională,
- organizarea în anul 1997, a Conferinței Asociației Internaționale de Orientare Școlară și Profesională,
- publicarea de lucrări științifice în domeniul consilierii și orientării școlare și profesionale,
- organizarea Centrelor de Informare și Orientare Profesională de către Agenția Națională de Ocupare și Formare Profesională în toate județele țării,
- crearea în 1999 a Centrului Național de Resurse pentru Orientarea Profesională.

II.5.2.2. Repere curriculare actuale

Aria curriculară *Consiliere și orientare* a fost introdusă în anul școlar 1998–1999, conform planului-cadru de învățământ pentru clasele I–IV (MEN, 1998; MEN, 2000; MEN, 2001), fiind creat astfel un cadru sistematic pentru desfășurarea activităților de consiliere și orientare de grup. Astfel, conform

acestui plan-cadru, Consilierea și orientarea reprezenta o arie curriculară distinctă, căreia îi erau alocate în învățământul primar 0–1 ore în fiecare clasă (opțional) și 1–2 ore în clasa a V-a, din care o oră făcea parte din trunchiul comun, fiind obligatorie pentru elevi, iar a doua oră era opțională.

„Ordinul privind Orientarea școlară și profesională în învățământul din România (MEN, 2000) menționa faptul că „orientarea școlară și profesională a elevilor se face pe două direcții: în cadrul activității curriculare, în special prin orele de consiliere și orientare și în cadrul extracurricular, în special prin centrele de asistență psihopedagogică”. Necesitatea ariei curriculare *Consiliere și orientare* era explicată în cadrul acestui document prin referire la principiul racordării la social, care presupunea „asigurarea unei legături optime între școală și comunitate, între școală și cerințele sociale” astfel încât elevii să poată „să se orienteze în cunoștință de cauză spre diferitele tipuri de ieșiri din sistem” (liceu, filieră profesională sau piața muncii)” (Țibu et. al., 2018, p. 68).

Prevederile referitoare la aria curriculară *Consiliere și orientare* subliniază faptul că aceasta reprezenta o noutate în planul de învățământ (Jigău, 2000). În cadrul acestei arii existau, pe de-o parte, întâlnirile profesorului-diriginte cu clasa. Tematica acestora era stabilită de către diriginte, în acord cu programa orientativă a Ministerului Educației pentru activitățile de dirigiență și cu situațiile concrete din practica școlară. Aceste întâlniri puteau avea loc cu întregul efectiv de elevi al clasei sau doar cu o parte dintre aceștia. „Aria curriculară *Consiliere și orientare* reprezenta, pe de altă parte, un cadru organizat de întâlnire între elevi și profesorii-consilieri, pentru:

- consiliere în probleme legate de tehnici de învățare eficientă;
- consiliere și orientare școlară;
- consiliere în situații de rămânere în urmă la învățătură a unor elevi;
- consiliere și orientare școlară pentru elevii performanți;
- consiliere în chestiuni legate de viața personală;
- consiliere de specialitate, relative la predarea/învățarea disciplinelor școlare” (Țibu et. al., 2018, p. 69).

În învățământul românesc consilierea și orientarea școlară și profesională este prezentă, definită și reglementată, la nivelul normelor legale, după cum am arătat mai sus. Ca demers educativ și ca practică educațională, activitățile de consiliere și orientare școlară și profesională se realizează pe mai multe căi:

1. În cadrul cabinetelor de asistență psihopedagogică din școli, prin activități de consiliere individuală și/sau consiliere de grup, realizate de către profesorii consilieri școlari.
2. În cadrul Curriculumului, prin orele de consiliere și orientare, de către profesorii diriginți.
3. Prin proiectele dezvoltate de către diversele instituții educaționale în parteneriat cu comunitatea, reprezentată de organizații neguvernamentale și/sau autorități și instituții locale și naționale, care își asumă rolul consilierii tinerilor în privința carierei.

„Aria curriculară *Consiliere și orientare*:

- reprezintă una din modalitățile esențiale prin care școala trebuie să-și urmeze scopul primordial: de proces formativ centrat pe elev, capabilă să valorizeze tipuri diverse de elevi și abilități, să răspundă nevoilor comunității și să ofere societății persoane competente pentru viața privată, profesională și publică.
- constituie cadrul organizat de întâlnire între profesori și elevi, în care profesorul poate să lucreze nu doar cu dimensiunea rațional – intelectuală a elevului, ci și cu cea afectivă, motivațională, atitudinală și socială” (Butnaru et al., 2016, p. 19).

Prin Curriculum-ul actual al ariei curriculare *Consiliere și orientare* se urmărește dezvoltarea:

- competențelor interpersonale, interculturale, sociale și civice;
- abilității de „a învăța să înveți”;
- aptitudinilor de utilizare a tehnologiilor informatice și de comunicare TIC.

„Beneficiile ariei curriculare *Consiliere și orientare*:

Pe termen scurt:

- Creșterea performanțelor școlare ale elevilor
- Conștientizarea relației existente între deprinderile și cunoștințele dobândite în școală și succesul profesional
- Creșterea motivației pentru învățarea școlară și învățare în general
- Dezvoltarea abilităților de relaționare interpersonală și a unor deprinderi relevante pentru carieră
- Dobândirea deprinderilor de planificare a învățării
- Dobândirea unor cunoștințe specifice despre ocupații și cariere și a unei atitudini de explorare a oportunităților.

Pe termen lung:

- Satisfacție profesională.
- Randament academic și profesional.
- Reducerea duratei șomajului și implicit a costurilor sociale ale acestuia.
- Creșterea ratei de integrare socio-profesională a tinerilor.
- Creșterea mobilității pozitive a forței de muncă” (Butnaru et al., 2016, p. 20).

La nivel liceal, punerea în practică a unui model de dezvoltare a carierei presupune focalizarea atenției pe: ***autocunoaștere și dezvoltare personală, comunicare și abilități sociale, managementul informațiilor și al învățării, planificarea carierei, promovarea unui stil de viață centrat pe calitatea relațiilor personale, sociale și ale mediului ocupațional.***

Conform programei școlare pentru *Aria curriculară Consiliere și orientare* – clasele a IX-a – a XII-a, aprobată prin ordinul ministrului nr. 5287/09.10.2006, conținuturile domeniului *Planificarea și dezvoltarea carierei* sunt următoarele:

- Surse de informare;
- Competențe transferabile;
- Trasee educaționale și carieră;
- Profesie–ocupație–loc de muncă;

- Experiență-interese-competențe;
- Abilități de muncă;
- Stilul personal în profesie;
- Stereotipii de gen în alegerea profesiei;
- Rolul șansei în dezvoltarea carierei;
- Tranziția în carieră;
- Carieră și stil de viață;
- Planul de carieră;
- Promovare personală (redactarea unui Curriculum Vitae, a unei scrisori de intenție);
- Pregătirea pentru interviu (studii sau angajare).

Puncte tari:

- „permite implicarea activă a subiectului în procesul de consiliere;
- constituie un sprijin pentru cunoașterea de sine, dezvoltarea unor competențe și atitudini necesare în elaborarea proiectelor de viitor;
- are efecte pozitive asupra motivației pentru învățare, prin conștientizarea necesității continuării studiilor în cazul elevilor și studenților sau a frecventării unor cursuri de formare continuă, în cazul adulților;
- sprijină egalitatea de șanse în educație, prin realizarea unor demersuri personalizate;
- favorizează valorificarea la maxim a resurselor umane prin prevenirea eșecurilor și atingerea unor performanțe școlare și profesionale;
- pregătește beneficiarii pentru învățarea pe tot parcursul vieții” (Jigău, 2007, p. 542).

Puncte slabe:

- „lipsa unei strategii naționale unitare de implementare a Ariei curriculare *Consiliere și orientare*, cu implicarea tuturor actorilor interesați (elevi, părinți, profesori, consilieri școlari, directori, reprezentanți ai comunității);
- accesul limitat la formarea adecvată, inițială și continuă a profesorilor care vor desfășura activitățile de *Consiliere și orientare*, axate pe crearea

unei ambianțe adecvate, utilizarea strategiilor interactive și a temelor cu aplicabilitate în viața cotidiană;

- continuitatea fragmentară a activităților de *Consiliere și orientare* din sistemul de educație cu cele promovate de sistemul muncii” (idem, p. 542).

Consilierea și orientarea în carieră reprezintă o disciplină distinctă în funcție de nivelul de studiu, având diferite denumiri, spre exemplu: la nivel primar, până în clasa a II-a se numește „Dezvoltare personală”, iar începând din clasa a III-a și până în clasa a XII-a se numește „Consiliere și orientare”.

Din punct de vedere al scopului urmărit, se observă (Tabelul II.2.) că accentual cade pe trei domenii ale dezvoltării: personal, școlară și a carierei, care să contribuie într-o manieră eficientă la dobândirea succesului de către elevi atât în mediul educațional, cât și cel ocupațional.

De asemenea, temele/ domeniile generale abordate la orele de Consiliere și orientare fac referire la aspecte atât legate de învățare și carieră (exemplu: calități și defecte personale, factorii care determină traseele educaționale, profesii și cerințe specifice, imaginea de sine, factorii care influențează luarea unei decizii, relația dintre interese și competențe profesionale, surse de informare privind cariera educațională și profesională, tranziția în carieră, carieră și stil de viață, planul de carieră, etc.), cât și la cele care urmăresc dezvoltarea socio-emoțională sau stilul de viață (exemplu: modalități de comunicare, asertivitate, exprimarea emoțiilor, încrederea și respectul față de ceilalți, presiunea grupului, metode eficiente de pregătire pentru examene, stilul de învățare, comportamentul asertiv-pasiv-agresiv, metode de rezolvare a conflictelor, relația gânduri–emoții–comportamente, impactul emoțiilor pozitive și al celor negative asupra planificării viitorului, etc.).

În ceea ce privește modalitățile de evaluare a activităților de învățare sunt variate, ca de exemplu: de la activități practice (brainstorming-ul, jocuri de rol, dezbateri, exerciții de exprimare a emoțiilor, vizite la diverse instituții, interviuri) până la fișe individuale (realizarea unor colaje, postere pe teme variate, portofolii, chestionare, CV-uri, scrisori de intenție, planul de carieră).

Tabelul II.2.

Analiza comparativă a conținuturilor și a competențelor vizate de consilierea și orientarea în carieră în funcție de nivelul de studiu

Nivel de studiu	Clasa	Denumire	Domeniu	Conținuturi	Competențe specifice	Exemple teme/domenii generale abordate
Nivel primar	<i>Clasa pregătitoare</i>	<i>Dezvoltare personală</i>	<i>Autocunoaștere și stil de viață sănătos</i>	Cine sunt eu? Trăsături fizice	Manifestarea interesului pentru autocunoaștere și a atitudinii pozitive față de sine și față de ceilalți	<ul style="list-style-type: none">• Jocuri de identificare și denumire a trăsăturilor fizice (culoarea ochilor, lungimea părului, înălțimea, greutatea).• Realizarea de desene de tip autoportret, colaje despre propria persoană.• Prezentarea fotografiei proprii, la vârste diferite.• Discuții în perechi sau în grupuri mici pe baza desenelor și poveștilor create de fiecare persoană despre părțile corpului și rolul acestora.• Jocuri pentru recunoașterea copiilor, pe baza enumerării trăsăturilor fizice relevante.
	<i>Clasa I</i>	<i>Dezvoltare personală</i>	<i>Autocunoaștere și stil de viață sănătos</i>	Cine sunt eu? Caracteristici personale simple, puncte tari și limite observabile în activitățile școlare și de timp liber	Manifestarea interesului pentru autocunoaștere și a atitudinii pozitive față de sine și față de ceilalți	<ul style="list-style-type: none">• Prezentarea într-un cadru inedit (podium de premiere, interviu) a trei aspecte plăcute referitoare la propria persoană.• Jocuri de continuare a unor fraze, pentru evidențierea calităților: „Eu pot să...”, „Îmi place de

Nivel de studiu	Clasa	Denumire	Domeniu	Conținuturi	Competențe specifice	Exemple teme/domenii generale abordate
						<p>mine pentru că...”, „Pe tine te apreciez pentru că...”, „Sunt mândru de mine atunci când...”.</p> <ul style="list-style-type: none"> Jocuri de prezentare în perechi, în grupuri mici, în fața clasei, a rezultatelor activității. Prezentarea trăsăturilor personale elementare în fișe de lucru.
	<i>Clasa a II-a</i>	<i>Dezvoltare personală</i>	<i>Autocunoaștere și stil de viață sănăto</i>	Eu și ceilalți Asemănări și deosebiri dintre sine și ceilalți după criterii simple: aspecte fizice, gen, vârstă, tipuri de vestimentație (sport, elegant, tradițional etc.) Diversitate. Fiecare este unic; diferențe individuale	Manifestarea interesului pentru autocunoaștere și a atitudinii pozitive față de sine și față de ceilalți	<ul style="list-style-type: none"> Jocuri de autocunoaștere și intercunoaștere prin folosirea diferitelor forme de comunicare. Exerciții artcreative realizate în mod individual sau în echipă (prezentarea unor forme originale de salut în cadrul cărora copiii își atribuie o însușire/calitate care-i face unici și diferiți de ceilalți. Analizarea unor personaje din povești/povestiri sau din viața reală, în scopul identificării unor asemănări și deosebiri între sine și acestea.
	<i>Clasa a III-a</i>	<i>Consiliere și orientare</i>	<i>Autocunoaștere și stil de viață sănătos</i>	Autocunoaștere <ul style="list-style-type: none"> Spațiul personal, nevoia de intimitate – relația acestora cu imaginea de sine 	Dezvoltarea capacității de autocunoaștere și a atitudinii pozitive față de sine	<ul style="list-style-type: none"> Discuții și studii de caz despre: nevoile diferite ale fiecăruia, despre cum sunt văzuți de părinți, de colegi, de bunici, de învățătoare etc.

Nivel de studiu	Clasa	Denumire	Domeniu	Conținuturi	Competențe specifice	Exemple teme/domenii generale abordate
				<ul style="list-style-type: none"> Diversitatea culturală și etnică. De ce sunt oamenii diferiți? Solidaritatea cu ceilalți 		<ul style="list-style-type: none"> Povești, povestiri, discuții pe tema respectării spațiului personal și a nevoii de intimitate. Discutarea unei povești, secvențe de film despre diversitate națională, culturală și etnică.
			Planificarea carierei	Explorarea activității preferate	Dobândirea abilităților de explorare și planificare a carierei.	<ul style="list-style-type: none"> Discuții de grup, pornind de la situații reale sau de la texte adecvate (povestire, fabula, articol de presă etc.), pentru evidențierea efectelor activităților individuale și în echipă. Colectarea de informații despre activitatea preferată –din ziare, reviste, povestiri – cu sublinierea termenilor specifici unei activități.
	Clasa a IV-a	Consiliere și orientare	Autocunoaștere și stil de viață sănătos	Autocunoaștere <ul style="list-style-type: none"> Interese și abilități personale: caracteristici individuale Pregătirea pentru schimbare și pentru clasa a V-a 	Dezvoltarea capacității de autocunoaștere și a atitudinii pozitive față de sine	<ul style="list-style-type: none"> Chestionare de interese și abilități; discuții pe baza rezultatelor. Vizite, interviuri cu elevi, profesori, diriginți din gimnaziu.
			Planificarea carierei	Explorarea priorităților: <ul style="list-style-type: none"> Priorități și obiective privind propria 	Dobândirea abilităților de explorare	<ul style="list-style-type: none"> Exerciții-joc și exerciții metaforice de stabilire a priorităților și obiectivelor de scurtă durată

Nivel de studiu	Clasa	Denumire	Domeniu	Conținuturi	Competențe specifice	Exemple teme/domenii generale abordate
				activitate (jurnalul personal, liste de activități zilnice, săptămânale)	și planificare a carierei	(pentru clasa a V-a). <ul style="list-style-type: none"> Jurnalul personal: impresiile notate în timpul orelor de Consiliere și orientare (clasele I – a IV-a).
Nivel gimnazial	<i>Clasele V–VIII</i>	<i>Consiliere și orientare</i>	<i>Autocunoaștere și dezvoltare personală</i>	Cunoaștere de sine – stima și imaginea de sine; Atitudinea pozitivă față de propria persoană, încredere în sine, reușita personală. Autoevaluare: interese, puncte tari, puncte slabe, caracteristici personale	Dezvoltarea capacității de auto-cunoaștere și a atitudinii pozitive față de sine	<ul style="list-style-type: none"> Activități dirijate și semidirijate pentru cunoașterea de sine și pentru inter-cunoaștere. Joc de rol pe teme ca: „Ce îmi place (admir) în legătură cu mine/ Ce nu îmi place în legătură cu mine”. Compuneri pe tema încrederii în sine și a reușitei. Chestionare și fișe de autoevaluare pentru identificarea punctelor tari, a celor slabe și a intereselor. Portofoliul resurselor personale.
			<i>Planificarea carierei</i>	Explorarea carierei: <ul style="list-style-type: none"> Caracteristicile unei activități – sarcini, responsabilități, mediu de lucru, echipamente, orar Criterii de analiză și de alegere a unei meserii. Decizie personală, informată 	Dobândirea abilităților de explorare și planificare a carierei	<ul style="list-style-type: none"> Vizite în diverse instituții pentru familiarizarea cu diferite medii de lucru. Discuții cu privire la conținuturile termenilor <i>muncă, ocupație, carieră</i>. Vizite în instituții de învățământ și în alte instituții/ companii pentru familiarizarea cu diferite trasee educaționale și cu locuri

Nivel de studiu	Clasa	Denumire	Domeniu	Conținuturi	Competențe specifice	Exemple teme/domenii generale abordate
				<p>și responsabilă cu privire la alegerea meseriei</p> <p>Planificarea carierei:</p> <ul style="list-style-type: none"> Portofoliul personal pentru clasele V-VIII: desene, rezultate ale aplicării chestionarelor și a fișelor de auto-evaluare a intereselor și abilităților, diplome și certificate obținute, rezultatele diferitelor concursuri și ale activităților de voluntariat, sugestii, recomandări 		<p>de muncă/ ocupații – alternative de inserție pe piața muncii.</p> <ul style="list-style-type: none"> Discuții de grup privind traseele educaționale posibile după terminarea clasei a VIII-a.
Nivel liceal	<i>Clasele IX–XII</i>	<i>Consiliere și orientare</i>	<i>Autocunoaștere și dezvoltare personală</i>	<p>Integrarea abilităților de interrelaționare, în vederea dezvoltării personale și profesionale</p>	<p>Argumentarea importanței încrederii în sine, pentru evoluția personală</p> <p>Aplicarea tehnicilor de autocontrol emoțional (clasa a IX-a)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Brainstorming, discuții în grup despre factorii care influențează încrederea în propria persoană și strategiile de dezvoltare a acesteia. Exerciții individuale și de grup pentru înțelegerea și interpretarea comportamentelor, emoțiilor, atitudinilor specifice adolescenței. Exerciții metaforice de cunoaștere și intercunoaștere.

Nivel de studiu	Clasa	Denumire	Domeniu	Conținuturi	Competențe specifice	Exemple teme/domenii generale abordate
				<p>Tehnici de management al resurselor personale; asumarea responsabilității și a consecințelor – strategii de responsabilizare și de pregătire pentru viața de adult</p> <p>(Auto)evaluare și dezvoltare personală</p>	<p>Identificarea relației dintre calitățile personale, valorile personale și reușita personală</p> <p>Elaborarea unui plan de dezvoltare a resurselor personale (clasa a X-a)</p> <p>Analizarea aspirațiilor, a priorităților, a calităților personale, a punctelor tari și a scopurilor prin autoevaluare</p> <p>Reactualizarea planului de dezvoltare a resurselor personale, prin raportare la</p>	<ul style="list-style-type: none"> Exerciții pentru stabilirea criteriilor de autoevaluare a calităților personale. Exerciții de clarificare a valorilor. Tehnici de management al resurselor personale, strategii de responsabilizare.

Nivel de studiu	Clasa	Denumire	Domeniu	Conținuturi	Competențe specifice	Exemple teme/domenii generale abordate
				Tehnici de management al resurselor personale; asumarea responsabilității și a consecințelor – strategii de responsabilizare și de pregătire pentru viața de adult	situația prezentă și la obiectivele de viitor (clasa a XI-a) Elaborarea un program personalizat de reușită personală și profesională (clasa a XII-a)	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicarea unor instrumente de evaluare a abilităților și intereselor personale. Corelarea rezultatelor și stabilirea profilului individual. • Exerciții (în echipă și individual) de planificare a succesului în plan personal și profesional.
			<i>Planificarea carierei</i>	Explorarea resurselor personale care influențează planificarea carierei	Analizarea conceptului de carieră și a factorilor care influențează alegerea carierei (clasa a IX-a)	<ul style="list-style-type: none"> • Discuții de grup, dezbateri pentru înțelegerea conceptului de carieră. • Interviu, sondaje de opinie cu privire la factorii care influențează alegerea și dezvoltarea carierei. • Vizite la centre/abinete de consiliere școlară sau de mediere a muncii.
				Elaborarea proiectului de dezvoltare personală și profesională	Exersarea abilităților de elaborare a planului de carieră de scurtă și lungă durată	<ul style="list-style-type: none"> • Discuții, interviuri cu persoane adulte angajate (părinți, profesori, oameni de succes) cu privire la planul de carieră și importanța stabilirii obiectivelor de scurtă și lungă durată.

Nivel de studiu	Clasa	Denumire	Domeniu	Conținuturi	Competențe specifice	Exemple teme/domenii generale abordate
				Planificarea carierei – schimbări economice, sociale, tehnologice; Influențele acestora asupra dinamicii carierei	<p>Analizarea consecințelor (avantaje și dezavantaje) privind continuarea traseului educațional sau inserția profesională (<i>clasa a X-a</i>)</p> <p>Analizarea consecințelor schimbărilor economice, sociale și tehnologice asupra profesiilor</p> <p>Evaluarea opțiunilor personale privind dezvoltarea personală și profesională (<i>clasa a XI-a</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exerciții, discuții de grup, studii de caz cu privire la decizia privind continuarea liceului sau inserția pe piața muncii. • Dezbateri pe tema tipurilor de schimbări care influențează exercitarea unor profesii. • Vizite în unități economice (firme, companii etc.) și discuții cu reprezentanți ai departamentelor de resurse umane, cu privire la cerințele actuale legate de exercitarea unei profesii.
				Alternative educaționale	Evaluarea pregătirii	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborarea unui plan de carieră pe termen scurt și pe termen lung.

Nivel de studiu	Clasa	Denumire	Domeniu	Conținuturi	Competențe specifice	Exemple teme/domenii generale abordate
				Elemente de marketing personal	<p>personale pentru continuarea studiilor/ pentru inserția profesională</p> <p>Exersarea abilităților de utilizare a documentelor de marketing personal și Europass, în vederea continuării studiilor sau a inserției pe piața muncii (clasa a XII-a)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exerciții de elaborare a documentelor de marketing personal (CV, scrisoare de intenție), simularea participării la un interviu în vederea angajării. • Vizite la cabinetul de consiliere pentru familiarizarea cu documentele EUROPASS și cerințele de studiu sau ocupare a unui loc de muncă în Europa.

Bibliografie

- Abraham, K.G. (1983). The relation between identity status and locus of control among rural high school students. *Journal of Early Adolescence*, 3, 257–264. <https://doi.org/10.1177/0272431683033008>
- Adams, G.R., & Marshall, S. (1996). A developmental social psychology of identity: Understanding the person in context. *Journal of Adolescence*, 19, 1–14.
- Adams, G.R., Abraham, K.G., & Markstrom, C.A. (1987). The relations among identity development, self-consciousness, and self-focusing during middle and later adolescence. *Developmental Psychology*, 23, 292–297
- Adams, G.R., Berzonsky, M.D., & Bard, D.E. (2009). *Psihologia adolescenței: manualul Blackwell*. Editura Polirom.
- Adams, G.R., Munro, B., Munro, G., Doherty-Poirer, M., & Edwards, J. (2005). Identity processing styles and Canadian adolescents' self-reported delinquency. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 5, 57–65.
- Adegun, A.O., & Aremu, O. (2013). Effectiveness of Career Development and Cognitive Reframe Therapy on Irrational Career thoughts among Secondary School Students. The African Symposium. *The African Symposium: An Online Journal of the African Educational Research Network*. Vol. 13, No. 2, pp. 94–103
- Akers, J.R., Jones, R.M., & Coyl, D.D. (1998). Adolescent friendship pairs: Similarities in identity status development, behaviors, attitudes, and intentions. *Journal of Adolescent Research*, 13, 178–201.
- Akos, P., Konold, T., & Niles, S.G. (2004). A career readiness typology and typal membership in middle school. *Career Development Quarterly*, 53, 53–65. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2004.tb00655.x>
- Alexitch, L.R., Kobussen, G.P., & Stookey, S. (2004). High school students' decisions to pursue university: What do (should) guidance counsellors and teachers tell them?. *Guidance and Counselling*, 19(4), 142–152.
- Alliman-Brissett, A., & Turner, S.L. (2010). Racism, parent support, and math-based career interests, efficacy, and outcome expectations among African American adolescents. *Journal of Black Psychology*, 36, 197–225. <https://doi.org/10.1177/0095798409351830>
- Aquino, K., & Reed, I.I. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1423. [https://DOI: 10.1037/0022-3514.83.6.1423](https://DOI:10.1037/0022-3514.83.6.1423)

- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Atkinson, R.C., & Shiffrin, R.M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K.W. Spence & J.I. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*, Vol. 2. Dell.
- Atli, A. (2016). The Effects of Trait-Factor Theory Based Career Counseling Sessions on the Levels of Career Maturity and Indecision of High School Students. *Universal Journal of Educational Research*, 4(8), 1837–1847. [https:// DOI: 10.13189/ujer.2016.040813](https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040813)
- Baker, S.B., & Taylor, J.G. (1998). Effects of career education interventions: A meta-analysis. *The Career Development Quarterly*, 46(4), 376–385.
- Balistreri, E., Busch-Rossnagel, N.A., & Geisinger, K.F. (1995). Development and preliminary validation of the ego identity process questionnaire. *Journal of Adolescence*, 18, 179–192.
- Bañasová, K., Sollár, T., & Sollárová, E. (2016). Vocational Identity in the Context of Values and Career Motivation. In Clara Pracana (Ed.), *Psychology Applications & Developments II Advances in Psychology and Psychological Trends Series*. Science Press
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In Bandura (Ed.), *Self-efficacy in Changing Societies* (pp. 1–45). Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Vittorio-Capra, G., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72, 187–206. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00273>
- Barbuto, J.E. Jr., & Scholl R.W. (1998). Motivation sources inventory; development and validation of new scales to measure and integrative taxonomy of motivation. *Psychological Reports*. 82, 1011–1022.
- Bardick, A.D., Bernes, K.B., Magnusson, K.C., & Witko, K.D. (2004). Junior high career planning: What students want. *Canadian Journal of Counselling*, 38, 104–117.
- Barriga, A.Q., Morrison, E.M., Liao, A.K., & Gibbs, J.C. (2001). Moral cognition: explaining the gender difference in antisocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 532–562.

- Bartley, D.F., & Robitschek, C. (2000). Career exploration: A multivariate analysis of predictors. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 63–81. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1708>
- Băban, A. (2011). *Consiliere Educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*, Editura ASCR.
- Beková, L. (2015). *Riadenie a konštruovanie kariéry*. [Career management and career construction] [Doctoral dissertation]. Comenius University in Bratislava. Faculty of Social and Economic Sciences; Institute of Applied Psychology.
- Belmont, J., & Butterfield, E. (1977). The instructional approach to developmental cognitive research. In R. Keil & J. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition*. Erlbaum.
- Bengts, I. & Finsén, P.E. (1994). *Livsvägledning – tankar inför framtiden*. [Life coaching-thoughts for the future.] AMS Förlasservice.
- Bergman, R. (2004). Identity as motivation: toward a theory of the moral self. In D. K. Lapsley, & D. Narvaez (Eds.), *Moral development, self, and identity* (pp. 21–46). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernes, K.B., Bardick, A.D., & Orr, D.T. (2007). Career guidance and counselling efficacy studies: An international research agenda. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7(2), 81–96. <https://doi.org/10.1007/s10775-007-9114-8>
- Berzonsky M.D. (2003). Identity style and well-being: does commitment matter?. *Identity: an International Journal of Theory and Research*, 3(2), 131–142.
- Berzonsky, M.D. (1989). Identity style: conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4, 268–282.
- Berzonsky, M.D. (1999). Identity styles and hypothesis-testing strategies. *The Journal of Social Psychology*, 139(6), 784–789. <https://doi.org/10.1080/00224549909598257>
- Berzonsky, M.D., & Adams, G.R. (1999). Reevaluating the identity status paradigm: Still useful after 35 years. *Developmental Review*, 19, 557—590.
- Berzonsky, M.D., & Kuk, L.S. (2000). Identity status, identity processing style, and the transition to university. *Journal of Adolescent Research*, 15, 81–98. <https://doi.org/10.1177/0743558400151005>
- Berzonsky, M.D., Cieciuch, J., Duriez, B., & Soenens, B. (2011). The how and what of identity formation: Associations between identity styles and value orientations. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 295–299. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.10.007>
- Betsworth, D.G., & Fouad, N.A. (1997). Vocational interests: A look at the past 70 years and a glance at the future. *The Career Development Quarterly*, 46, 23–47.

- Betz, N.E., & Fitzgerald, L.F. (1995). Career assessment and intervention with racial and ethnic minorities. In F.T.L. Leong (Ed.), *Career Development and Vocational Behavior of Racial/Ethnic Minorities* (pp. 263–279). Lawrence Erlbaum.
- Betz, N.E., & Voyten, K.K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *The Career Development Quarterly*, 46, 179–189.
- Beyers, W., & Seiffge-Krenke, I. (2010). Does identity precede intimacy? Testing Erikson's theory on romantic development in emerging adults of the 21st century. *Journal of Adolescent Research*, 25, 387–415. <https://DOI: 10.1177/0743558410361370>
- Blasi, A. (2004). Moral functioning: moral understanding and personality. In D.K. Lapsley, & D. Navaez (Eds.), *Moral development, self, and identity* (pp. 335–347). Lawrence Erlbaum Associates.
- Blustein, D.L., & Phillips, S.D. (1990). Relation between ego identity statuses and decisionmaking styles. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 160–168.
- Blustein, D.L., Juntunen, C.L., & Worthington, R.L. (2000). The school-to-work transition: Adjustment challenges of the forgotten half. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd ed., pp. 435–470). John Wiley.
- Bosma, H.A., & Kunnen, E.S. (2008). Identity-in-context is not yet identity development-in-context. *Journal of Adolescence*, 31(2), 281–289. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.03.001>
- Bosma, H.A. (1995). Identity and Identity Processes: What are we talking about?. In: Oosterwegel, A., Wicklund, R.A. (Eds.), *The Self in European and North American Culture: Development and Processes*. NATO ASI Series, vol 84. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-011-0331-2_2
- Boyes, M.C., & Chandler, M. (1992). Cognitive development, epistemic doubt, and identity formation in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 277–304.
- Brady, M. (2005). Creating safe spaces and building social assets for young women in the developing world: A new role for sports. *Women's Study Quarterly*, 33(1–2), 35–49.
- Bransford, J.D., & Stein, B.S. (1984). *The IDEAL problem solver: A guide for improving thinking, learning, and creativity*. WH Freeman and Company.
- Brown, D. (2003). *Career information, career counseling and career development*. Pearson Education, Inc.
- Brown, D. (Ed.). (2002). *Career choice and development*. John Wiley & Sons.

- Buddeberg-Fischer, B., Klaghofer, R., Buddeberg, C., & Abel, T. (2008). The new generation of family physicians – career motivation, life goals and work-life balance. *Swiss Medical Weekly*, 138(21–22), 305–312.
- Bullock-Yowell, E., Andrews, L., & Buzzetta, M. (2011). Explaining career decision making self-efficacy: Personality, cognitions, and cultural mistrust. *The Career Development Quarterly*, 59, 400–411. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2011.tb00967.x>
- Bullock-Yowell, E., Katz, S.P., Reardon, R.C., & Peterson, G.W. (2012). The Roles of Negative Career Thinking and Career Problem-Solving Self-Efficacy in Career Exploratory Behavior. *Professional Counselor*, 2(2), 102–114. <https://doi.org/10.15241/eby.2.2.102>
- Butnaru, D., Berbunshi, A., Hardulea, A., Moraru, S., Tamaş, C., Vameşu, C., ... & Vlasov, D.V. (2016). *Orientarea carierei–perspective europene. Ghid metodologic pentru cadrele didactice*. Editura Stef.
- Campbell, E., Adams, G.R., & Dobson, W.R. (1984). Familial correlates of identity formation in late adolescence: A study of the predictive utility of connectedness and individuality in family relations. *Journal of Youth and Adolescence*, 13, 509–525.
- CEDEFOP (2009). *Professionalising career guidance: practitioner competences and qualification routes in Europe (Vol. 164)*. Publications Office of the European Union
- Chen, C. (2003). Integrating perspectives in career development theory and practice. *The Career Development Quarterly*, 51, 203–216. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2003.tb00602.x>
- Cieciuch, J. & Topolewska, E. (2017). Circumplex of identity formation modes: A proposal for the integration of identity constructs developed in the Erikson–Marcia tradition. *Self and Identity*, 16(1), 37–61. <https://doi.org/10.1080/15298868.2016.1216008>
- Cieciuch, J. (2010). Struktura czynnikowa Kwestionariusza Stylów Tożsamości Michaela D. Berzonsky’ego. Ile stylów mierzy ISI3? [The factor structure of Michael Berzonsky’s Identity Style Inventory. How many styles does ISI-3 measure?] *Psychologia Rozwojowa [Developmental Psychology]*, 15(4), 49–64.
- Clancy, S.M., & Dollinger, S.J. (1993). Identity, self, and personality: I. Identity status and the five-factor model of personality. *Journal of Research on Adolescence*, 3, 227–245.
- Code, M.N., Bernes, K.B., & Gunn, T.M. (2006). Adolescents' perceptions of career concern: Student discouragement in career development. *Canadian Journal of Counselling*, 40, 160–174.

- Constantine, M.G., Wallace, B.C., & Kindaichi, M.M. (2005). Examining contextual factors in the career decision status of African American adolescents. *Journal of Career Assessment*, 13, 307–319. <https://doi.org/10.1177/1069072705274960>
- Côté, J.E., & Levine, C. (2002). *Identity formation, agency and culture: A social psycho-logical synthesis*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cox, K., & McAdams, D.P. (2012). The transforming self: Service narratives and identity change in emerging adulthood. *Journal of Adolescent Research*, 27(1), 18–43. <https://DOI.org/10.1177/0743558410384732>
- Cramer, P. (1995). Identity, narcissism, and defense mechanisms in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 29, 341–361.
- Cramer, P. (1997). Identity, personality, and defense mechanisms: An observer-based study. *Journal of Research in Personality*, 31, 58–77.
- Creed, P.A., Prideaux, L., & Patton, W. (2005). Antecedents and consequences of career decisional states in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 397–412. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.008>
- Crites, J.O. (1969). *Vocational psychology: The study of vocational behavior and development*. Mc Graw-Hill.
- Crocetti, E. (2017). Identity Formation in Adolescence: The Dynamic of Forming and Consolidating Identity Commitments. *Child Development Perspectives* 11(2),145–150. <https://doi.org/10.1111/cdep.12226>
- Crocetti, E., Klimstra, T.A., Hale, W.W., Koot, H.M., & Meeus, W. (2013). Impact of early adolescent externalizing problem behaviors on identity development in middle to late adolescence: A prospective 7-year longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(11), 1745–1758. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9924-6>
- Crocetti, E., Klimstra, T., Keijsers, L., Hale, W.W. III, & Meeus, W. (2009). Anxiety trajectories and identity development in adolescence: A five-wave longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 839–849. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9302-y>
- Crocetti, E., Rubini, M., & Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of three-dimensional model. *Journal of Adolescence*, 31, 207–222. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.09.002>
- Crocetti, E., Rubini, M., Luyckx, K., & Meeus, W. (2008). Identity formation in early and middle adolescents from various ethnic groups: From three dimensions to five statuses. *Journal of Adolescence*, 37, 983–996. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9222-2>

- Crocetti, E., Schwartz, S.J., Fermani, A., & Meeus, W. (2010). The Utrecht-management of identity commitments scale (U-MICS): Italian validation and cross-national comparisons. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(3), 172. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000024>
- Crocetti, E., Sica, L.S., Schwartz, S.J., Serafini, T., & Meeus, W. (2013). Identity styles, processes, statuses, and functions: Making connections among identity dimensions. *European Review of Applied Psychology*, 63, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2012.09.001>
- Dabula, P., & Makura, A.H. (2013). High school students' perceptions of career guidance and development programmes for university access. *International Journal of Educational Sciences*, 5(2), 89–97. <https://doi.org/10.1080/09751122.2013.11890065>
- Damon, W. (2008). *The path to purpose: Helping our children find their calling in life*. Simon & Schuster.
- Damon, W., Menon, J., & Bronk, K.C. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7, 119–128.
- Deci, E., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Detert, J.R., Trevino, L.K., & Sweitzer, V.L. (2008). Moral disengagement in ethical decision making: a study of antecedents and outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 93, 374–391. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.2.374>
- Dickinson, J., Abrams, M.D., & Tokar, D.M. (2017). An examination of the applicability of social cognitive career theory for African American college students. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 75–92. <https://doi.org/10.1177/1069072716658648>
- Diemer, M.A., & Blustein, D.L. (2007). Vocational hope and vocational identity: Urban adolescents' career development. *Journal of Career Assessment*, 15(1), 98–118. <https://doi.org/10.1177/1069072706294528>
- Dollinger, S.J. & Clancy Dollinger, S.M. (1997). Individuality and Identity Exploration: An Autophotographic Study. *Journal of Research in Personality*, 31(31), 337–354.
- Du Toit, R. (2005). *A review of labour markets in South Africa: career guidance and employment services*. Human Sciences Research Council
- Duarte, M.E. (2009). The psychology of life construction. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 259–266. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.06.009>
- Dumas, T.M., Lawford, H., Tieu, T., & Pratt, M.W. (2009). Positive parenting and its relation to identity status in young adulthood: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 45, 1531–1544. <https://doi.org/10.1037/a0017360>

- Dumitru, I. A. (2008). *Consiliere psihopedagogică*. Editura Polirom.
- Dupont, P., & Gingras, M. (1991). Career development for young people in secondary schools: A new approach is needed. *Guidance and Counselling*, 7(3), 7–35.
- Duriez, B., & Soenens, B. (2006). Personality, identity styles and authoritarianism: An integrative study among late adolescents. *European Journal of Personality: Published for the European Association of Personality Psychology*, 20(5), 397–417. <https://doi.org/10.1002/per.589>
- Eccles, J.S. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, 44(2), 78–89. <https://doi.org/10.1080/00461520902832368>
- Eccles, J.S., & Roeser, R.W. (2011). School and community influences on human development. In MH Bornstein & ME Lamb (eds). *Developmental Science: An advanced textbook* (6th ed). Psychology Press.
- Elkind, D. (1998). *All Grown Up and No Place to Go*. Perseus Book
- Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. Norton.
- Erikson, E.H. (1959). *Identity and the life cycle*. Norton.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis* (No. 7). Norton & Company.
- Erikson, E.H. (1980). *Identity and the life cycle: Areissue*. Norton
- EU (2004). *Draft Resolution of the Council and of the representatives of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe*. Publications Office of the European Union. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004_en.pdf.
- Euvrard, G. (1996). Career needs of eastern Cape pupils in South Africa. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24(1), 113–128.
- Faircloth, B.S. (2012). “Wearing a mask” vs. connecting identity with learning. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 186–194. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.12.003>
- Fassinger, R.E., & Miller, B.A. (1997). Validation of an Inclusive Model of Sexual Minority Identity Formation on a Sample of Gay Men. *Journal of Homosexuality*, 32(2), 53–78.
- Festinger L. (1964). Motivations leading to social behavior. In R.C. Teevan & R.C. Burney, (Eds.), *Theories of motivation in personality and social psychology* (pp. 138–161). Van Nostrand.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new idea of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.

- Flum, H., & Blustein, D.L. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: A framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 380–404. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1721>
- Flum, H., & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist*, 41(2), 99–110. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_3
- Flum, H., & Kaplan, A. (2012). Identity formation in educational settings: A contextualized view of theory and research in practice. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 240–245. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.01.003>
- Foley, P.F., Kelly, M.E., & Hartman, B.W. (2006). Career indecision. In J.H. Greenhouse & G.A. Callanan (Eds.), *Encyclopedia of career development* (109–115). Sage Publications
- Fouad, N.A., & Kantamneni, N. (2008). Contextual factors in vocational psychology: Intersections of individual, group, and societal dimensions. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (4th ed., pp. 408–425). Wiley.
- Fouad, N.A., & Smith, P.L. (1996). A test of a social cognitive model for middle school students: Math and science. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 338–346.
- Frankl, V.E. (1959). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. Beacon.
- French, S.E., Seidman, E., Allen, L., & Aber, J.L. (2006). The development of ethnic identity during adolescence. *Developmental Psychology*, 42(1), 1. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.1.1>
- Freud, A. (1965). *Normality and pathology in childhood: Assessments of development*. International Universities Press.
- Gainor, K.A., & Lent, R.W. (1998). Social cognitive expectations and racial identity attitudes in predicting the math choice intentions of Black college students. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 403–413.
- Gati, I. & Saka, N. (2001). High school students' career related decision-making difficulties. *Journal of Counseling and Development*, volume 79, 331–340 <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01978.x>
- Greenhaus, J.A., Callanan, G. A., & Godschalk, V. (2000). *Career management* (3rd ed.). Dryden Press.
- Grotevant, H.D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2, 203–222.
- Grotevant, H.D., & Thorbecke, W.L. (1982). Sex differences in styles of occupational identity formation in late adolescence. *Developmental Psychology*, 18, 396–405

- Grotevant, H.D., Thorbecke, W.L., & Meyer, M.L. (1982). An extension of Marcia's identity status interview into the interpersonal domain. *Journal of Youth and Adolescence*, 11, 33–47.
- Gushue, G.V., Scanlan, K.R.L., Pantzer, K.M., & Clarke, C.P. (2006). The relationship of career decision-making self-efficacy, vocational identity, and career exploration behavior in African American high school students. *Journal of Career Development*, 33(1), 19–28. <https://doi.org/10.1177/0894845305283004>
- Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126, 248–269. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.5.748>
- Hackett, G., & Betz, N.E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326–339.
- Hackett, G., & Lent, R.W. (1992). Theoretical advances and current inquiry in career psychology. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (2nd ed.) (pp. 419–452). Wiley
- Hamer, R.J., & Bruch, M.A. (1994). The role of shyness and private self-consciousness in identity development. *Journal of Research in Personality*, 28, 436–452.
- Hansen, J.C. (1984). The measurement of vocational interests: Issues and future directions. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 99–136). Wiley.
- Hansen, L.S. (1999). Beyond school to work: Continuing contributions of theory and practice to career development of youth. *The Career Development Quarterly*, 47(4), 353–358.
- Hardy, S.A. (2006). Identity, reasoning, and emotion: an empirical comparison of three sources of moral motivation. *Motivation and Emotion*, 30, 207–215. <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9034-9>
- Hardy, S.A., & Carlo, G. (2005). Identity as a source of moral motivation. *Human Development*, 48, 232–256. <https://doi.org/10.1159/000086859>
- Hardy, S.A., Bhattacharjee, A., Reed II, A., & Aquino, K. (2010). Moral identity and psychological distance: The case of adolescent parental socialization. *Journal of Adolescence*, 33(1), 111–123. doi:10.1016/j.adolescence.2009.04.008
- Harrington, T.F., & Schafer, W.D. (1996). A Comparison of Self-Reported Abilities and Occupational Ability Patterns across Occupations. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 28(4), 180–90.
- Hart, D., Atkins, R., & Ford, D. (1999). Family influences on the formation of moral identity in adolescence: Longitudinal analyses. *Journal of Moral Education*, 28(3), 375–386.

- Herr, E.L., & Cramer, S.H. (1988). *Career guidance and counseling through the life span: Systematic approaches*. Scott, Foresman & Co.
- Herr, E.L., Cramer, S.H., & Niles, S.G. (2004). *Career guidance and counseling through the lifespan: Systematic approaches* (6th ed.). Pearson.
- Hiebert, B. (2002). Listening to students: Empowering life direction. *The Alberta Counsellor*, 27(2), 27–31.
- Hiebert, B. (2003). Assessing student needs: Implications for comprehensive school programming. *The Alberta Counsellor*, 28(1), 17–26.
- Hiebert, B., Kemeny, K., & Kurchak, W. (1998). Guidance-related needs of junior high school students. *Guidance and Counselling*, 14(1), 3–9.
- Hirschi, A. (2010). Individual predictors of adolescents' vocational interest stabilities. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10(1), 5–19. <https://doi.org/10.1007/s10775-009-9171-2>
- Holland, J.L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Prentice Hall.
- Holland, J.L., Daiger, D.C., & Power, P.G. (1980). *My Vocational Situation*. Consulting Psychologists Press.
- Hutchinson, R.L. & Bottorff, R.L. (1986). Selecting high school counseling services: student assessment. *School Counselor*, vol 34, pp 350–354.
- Inkson, K., & Elkin, G. (2008). *Landscape with travellers: The context of careers in developed nations*. In *International handbook of career guidance* (pp. 69–94). Springer.
- Irving, B.A., & Malik, B. (Eds.). (2005). *Critical reflections on career education and guidance: Promoting social justice within a global economy*. Routledge.
- Isaacson, L.E. & Brown, D. (2000). *Career information, career counseling and career development*. Allyn & Bacon.
- Jigău, M. (2000). *Consiliere și Orientare*. Editura București
- Jigău, M. (2001). *Consilierea Carierei*. Editura Sigma.
- Jigău, M. (2007). *Consilierea carierei. Compendiu de metode și tehnici*. Editura Sigma.
- Josselson, R. (1987). *Finding herself: Pathways to identity development in women*. Jossey-Bass.
- Julien, H.E. (1999). Barriers to adolescents' information seeking for career decision making. *Journal of the American society for information science*, 50(1), 38–48.
- Kacerguis, M.A., & Adams, G.R. (1980). Erikson stage resolution: the relationship between identity and intimacy. *Journal of Youth and Adolescence*, 9, 117–126.

- Kaplan, A., & Flum, H. (2012). Identity formation in educational settings: A critical focus for education in the 21st century. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 171–175. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.01.005>
- Karaś, D., & Cieciuch, J. (2015). A domain-focused approach to identity formation. Verification of the three-dimensional model in various life domains in emerging adults. *Psychological Studies*, 53(3), 63–75.
- Karaś, D., Topolewska-Siedzik, E., & Negru-Subțirică, O. (2018). Contemporary views on personal identity formation. *Studia Psychologica: Theoria et praxis*, 1(18), 5–25.
- Kestenberg, E. (1962). I. L'identité et l'identification chez les adolescents. *Psychiat.Enf.*, 5,2, 441–522.
- Kroger, J. (1993). Ego identity: An overview. In J. Kroger (Ed.), *Discussions on ego identity*, (pp. 1–20). Erlbaum.
- Kroger, J. (1995). The differentiation of "firm" and "developmental" foreclosure identity statuses: A longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 317–337.
- Kroger, J. (2006). *Identity development: Adolescence through adulthood*. Sage Publications.
- Kroger, J. (2007). *Identity development: Adolescence through adulthood* (2nd ed). Sage Publications, Inc.
- Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J.E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 33, 683–698. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.11.002>
- Kronholz, J F., & Osborn, D.S. (2016). The Impact of Study Abroad Experiences on Vocational Identity among College Students. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 27, 70–84.
- Krumboltz, J.D. (1979). A social learning theory of career decision making. In A.M. Mitchell, G.B. Jones, & J.D. Krumboltz (Eds.), *Social learning and career decision making* (pp. 19–49). Carroll.
- Krumboltz, J.D., Mitchell, A.M., & Jones, G.B. (1976). A social learning theory of career selection. *The Counseling Psychologist*, 6(1), 71–81.
- Ladany, N., Melincoff, D.S., Constantine, M.G., & Love, R. (1997). At-risk urban high school students' commitment to career choices. *Journal of Counseling and Development*, 76(1), 45–53.
- LaGuardia, J.G. (2009). Developing who I am: A self-determination theory approach to the establishment of healthy identities. *Educational Psychologist*, 44(2), 90–104. <https://doi.org/10.1080/00461520902832350>

- Lannegrand-Willems, L., & Bosma, H.A. (2006). Identity development-in-context: The school as an important context for identity development. *Identity*, 6(1), 85–113. https://doi.org/10.1207/s1532706xid0601_6
- Larson, M.L. & Majors, M.S. (1998). Application of the Coping with Career Indecision Instrument with adolescents. *Journal of Career Assessment*, vol 6, no 2, pp 163–179.
- Law B., Meijers F., Wijers G. (2002). New perspectives on career and identity in the contemporary world. *British Journal of Guidance and Counselling*. 30. 4, 432–450. <https://doi.org/10.1080/0306988021000025637>
- Lent, R.W. (1996). Career development from a social cognitive perspective. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (eds.), *Career choice and development* (3rd edition, pp. 373–421). Josey-Bass
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79 -122.
- Lent, R.W., Brown, S.D., Nota, L., & Soresi, S. (2003). Testing social cognitive interest and choice hypotheses across Holland types in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 101–118. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00057-X](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00057-X)
- Lent, R.W., Brown, S.D., Sheu, H., Schmidt, J., Brenner, B.R., Gloster, C.S., et al. (2005). Social cognitive predictors of academic interests and goals in engineering: Utility for women and students at historically Black universities. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 84–92. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.1.84>
- Lent, R.W., Larkin, K.C., & Brown, S.D. (1989). Relation of self-efficacy to inventoried vocational interests. *Journal of Vocational Behavior*, 34, 279–288.
- Lent, R.W., Lopez, F.G., Sheu, H.-B., & Lopez, A.M. (2011). Social cognitive predictors of the interests and choices of computing majors: Applicability to underrepresented students. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 184–192. <https://doi:10.1016/j.jvb.2010.10.006>
- Lent, R.W., Sheu, H., Gloster, C.S., & Wilkins, G. (2010). Longitudinal test of the social cognitive model of choice in engineering students at historically Black universities. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 387. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.09.002>
- Lent, R.W., Tracey, T.J.G., Brown, S.D., Soresi, S., & Nota, L. (2006). Development of interests and competency beliefs in Italian adolescents: An exploration of circumplex structure and bidirectional relationships. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 181–191. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.2.181>

- Leong, F.T.L. (1998). Career development and vocational behavior. In L. Lee & N. Zane (Eds.), *Asian American Psychology Handbook* (pp. 359–398). Sage Publications, Inc
- Leong, F.T., & Morris, J. (1989). Assessing the construct validity of Holland, Daiger, and Power's measure of vocational identity. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 22(3), 117–125.
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Prentice-Hall, Inc.
- Lockwood, P., & Kunda, Z. (1997). Superstars and me: Predicting the impact of role models on the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 91.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development*. Jossey-Bass.
- Lopez, F.G. (1989). Current family dynamics, trait anxiety, and academic adjustment: Test of a family-based model of vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, 35(1), 76–87.
- Løve, T. (2005). Vejledning ansigt til ansigt. Teorier og metoder i den individuelle vejledning. *Studie og Erhverv*.
- Low, K.S.D., Yoon, M., Roberts, B.W., & Rounds, J. (2005). The stability of vocational interests from early adolescence to middle adulthood: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 131, 713–737. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.5.713>
- Luyckx, K., Goossens, L., & Soenens, B. (2006). A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: Change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. *Developmental Psychology*, 42, 366–380. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.366>
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W., & Vansteenkiste, M. (2005). Identity statuses based upon four rather than two identity dimensions: Extending and refining Marcia's paradigm. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 605–618.
- Luyckx, K., Lens, W., Smits, I., & Goossens, L. (2010). Time perspective and identity formation: Short-term longitudinal dynamics in college students. *International Journal of Behavioral Development*, 34, 238–247. <https://doi.org/10.1177/0165025409350957>
- Luyckx, K., Schwartz, S.J., Berzonsky, M.D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., & Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42, 58–82. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.04.004>
- Luyckx, K., Soenens, B., Berzonsky, M.D., Smits, I., Goossens, L., & Vansteenkiste, M. (2007). Information-oriented identity processing, identity consolidation, and well-being: The moderating role of autonomy, self-reflection, and self-

- rumination. *Personality and Individual differences*, 43(5), 1099–1111. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.03.003>
- Luyckx, K., Soenens, B., Goossens, L., Beckx, K., & Wouters, S., (2008). Identity exploration and commitment in late adolescence: correlates of perfectionism and mediating mechanisms on the pathway to well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27(4), 336–361. <https://DOI:10.1521/jscp.2008.27.4.336>
- Macht Jantzer, A., Stalides, D.J., & Rottinghaus, P.J. (2009). An exploration of social cognitive mechanisms, gender, and vocational identity among eighth graders. *Journal of Career Development*, 36(2), 114–138. <https://doi.org/10.1177/0894845309345841>
- Magnifico, A. (2007). Bridging the relevancy gap: Employers, educators and high school students need to connect. *Teach*, 14–15.
- Mahoney, M.S. (1991). *Human change process*. Basic Books.
- Mannerstrom, R., Hautamaki, A., & Leikas, S. (2016). Identity status among young adults: Validation of the Dimensions of Identity Development Scale (DIDS) in a Finnish sample. *Nordic Psychology*, 69(3), 1–19. <https://doi.org/10.1080/19012276.2016.1245156>
- Marcelli, D., Braconnier, A. (2006). *Tratat de psihopatologia adolescenței*. Editura Fundația Generației.
- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558.
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159–187). John Wiley & Sons.
- Marko, K.W., & Savickas, M.L. (1998). Effectiveness of a career time perspective intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 52(1), 106–119.
- Marshall, S.K. (2001). Do I matter? Construct validation of adolescents' perceived mattering to parents and friends. *Journal of Adolescence*, 24, 473–490.
- Matteson, D.R. (1993). Differences within and between genders: A challenge to the theory. In J. Marcia, A. Waterman, D. Matteson, S. Archer, & J. Orlofsky (Eds.), *Ego Identity* (pp. 690–1110). Springer-Verlag.
- McAdams, D.P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. Morrow.
- McAdams, D.P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5, 100–122.
- McGregor, I., & Little, B.R. (1998). Personal projects, happiness, and meaning: On doing well and being yourself. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 494–512.

- Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000–2010: A review of longitudinal research. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 75–94. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00716.x>
- Meeus, W., Iedema, J., Helsen, M., & Vollebergh, W. (1999). Patterns of adolescent identity development: Review of literature and longitudinal analysis. *Developmental Review*, 19, 419–461.
- Meeus, W., van de Schoot, R., Keijsers, L., Schwartz, S.J., & Branje, S. (2010). On the progression and stability of adolescent identity formation. A five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescence. *Child Development*, 81, 1565–1581. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01492.x>
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification*. Plenum.
- Meijers, F. (2008). Mentoring in Dutch vocational education: An unfulfilled promise. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(3), 237–256. <https://doi.org/10.1080/03069880802090008>
- Meijers, F., Kuijpers, M., & Gundy, C. (2013). The relationship between career competencies, career identity, motivation and quality of choice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 13(1), 47–66. <https://doi.org/10.1007/s10775-012-9237-4>
- Mensch, B.S., Bruce, J., & Greene, M.E. (1998). *The uncharted passage: Girls' adolescence in the developing world*. Population Council.
- Morris, J.F. (1997). Lesbian coming out as a multidimensional process. *Journal of Homosexuality*, 33(2), 1–22.
- Mortimer, J.T., Zimmer-Gembeck, M.J., Holmes, M., & Shanahan, M.J. (2002). The process of occupational decision making: Patterns during the transition to adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 61(3), 439–465. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2002.1885>
- Mullis, R.L., Mullis, A.K., & Gerwels, D. (1998). Stability of vocational interests among high school students. *Adolescence*, 33, 699–707.
- Munteanu, A.I. (2009). *Din nou despre capcanele și răătăcirile adolescenței*. Revista de psihologie școlară, (II-3), 28–33.
- Nauta, M.M. (2007). Career interests, self-efficacy, and personality as antecedents of career exploration. *Journal of Career Assessment*, 15(2), 162–180. <https://doi.org/10.1177/1069072706298018>
- Negovan, V. (2010). *Psihologia Carierei*. Editura Universitară.
- Neimeyer, G.J. (1992). Personal constructs and vocational structure: A critique of poor reason. In R.A. Neimeyer & C.J. Neimeyer (Eds.), *Advances in personal construct psychology* (pp. 91–120). Jai Press

- Newell, A., & Simon, H. (1972). *Human problem solving*. Prentice Hall.
- Niles, G.S., Harris-Bowlsbey, J. (2012). *Career Development Interventions in the 21st Century*. Pearson Education.
- Niles, G.S., Harris-Bowlsbey, J. (2015). *Intervenții în dezvoltarea carierei în secolul 21*. Editura ASCR.
- Nurmi, J.E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 1–59.
- Ochs, L.A., & Roessler, R.T. (2004). Predictors of career exploration intentions: A social cognitive theory perspective. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 47, 224–233. <https://doi.org/10.1177/00343552040470040401>
- OECD Indicators Education at a Glance. OECD (2008), 72–100
- Oliver, L.W., & Spokane, A.R. (1988). Career-intervention outcome: What contributes to client gain?. *Journal of Counseling Psychology*, 35(4), 447.
- Orlofsky, J.L. (1978). Identity formation, achievement, and fear of success in college men and women. *Journal of Youth and Adolescence*, 7, 49–62.
- Orlofsky, J.L., Marcia, J.E., & Lesser, I.M. (1973). Ego identity status and the intimacy versus isolation crisis of young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 211–219.
- Oweini, A., & Abdo, R. (1999). An experimental career counseling workshop for Lebanese secondary school students. *The High School Journal*, 83(2), 51–63.
- Papalia, D.E., Olds, W.S. & Feldman, R.D. (2010). *Dezvoltarea umană*. Editura Trei.
- Parsad, B., Alexander, D., Farris, E., Hudson, L., & Greene, B. (2003). High school guidance counseling (NCES 2003-015). *National Center for Education Statistics*.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Houghton Mifflin.
- Patton, W. & McMahon, M., (2002). Using qualitative assessment in career counselling. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2(1), 51–66. <https://doi.org/10.1023/A:1014283407496>
- Patton, W., & McMahon, M. (2006). The systems theory framework of career development and counseling: Connecting theory and practice. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28(2), 153–166. <https://doi.org/10.1007/s10447-005-9010-1>
- Perosa, L.M., Perosa, S.L., & Tam, H.P. (1996). The contribution of family structure and differentiation to identity development in females. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 817–837.
- Perosa, L.M., Perosa, S.L., & Tam, H.P. (2002). Intergenerational systems theory and identity development in young adult women. *Journal of Adolescent Research*, 17(3), 235–259. <https://doi.org/10.1177/0743558402173002>

- Perry, N., & VanZandt, Z. (2006). *Exploring future options: A career development curriculum for middle school students*. IDEA.
- Peterson, G.W. (1998). Using a vocational card sort as an assessment of occupational knowledge. *Journal of Career Assessment*, 6, 49–67.
- Peterson, G.W., & Rumsey, M.G. (1981). A methodology for measuring officer job competence. *American Psychological Association annual meeting*.
- Peterson, G.W., & Swain, W. (1978). Critical appreciation: An essential element in educating for competence. *Liberal Education*, 64, 293–301.
- Peterson, G.W., Sampson Jr, J.P., & Reardon, R.C. (1991). *Career development and services: A cognitive approach*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- Peterson, G.W., Sampson, Jr. J.P., Lenz, J.G., & Reardon, R.C. (2002). A cognitive information processing approach to career problem solving and decision making. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed.) (pp. 312–369). Jossey-Bass.
- Pfeiffer, S.I. (Ed.). (2008). *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*. Springer Science & Business Media.
- Phinney, J.S., & Baldelomar, O.A. (2011). Identity development in multiple 90 cultural contexts. In L.A. Jensen's (Ed.), *Bridging cultural and developmental approaches to psychology: New syntheses in theory, research, and policy* (pp. 161–186). Oxford University Press.
- Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. Viking Press.
- Plant, P. (1993). Computers in transnational career guidance in the European community. *Journal of Career Development*, 20(1), 73–84.
- Plant, P. (2004). Quality in career guidance: Issues and methods. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4(2–3), 141–157. <https://doi.org/10.1007/s10775-005-1023-0>
- Plant, P. (2007a). *Ways – on career guidance*. Danish University of Education
- Plant, P. (2009). *Fæste. Dansk uddannelses – og erhvervsvejledning, 1886–2009. [Hold. Danish educational and vocational guidance, 1886–2009]*. Studie og Erhverv
- Post, A., Borgen, W., Amundson, N., & Washburn, C. (2002). Handbook on career counselling: A practical manual for developing, implementing and assessing career counselling services in higher education settings. In *Follow-up to the World Conference on Higher Education* (Paris 5–9 October 1998). Retrieved May (Vol. 27, p. 2012).
- Powell, D.F., & Luzzo, D.A. (1998). Evaluating factors associated with the career maturity of high school students. *The Career Development Quarterly*, 47, 145–158.

- Pratt, M.W., Hunsberger, B., Pancer, S.M., & Alisat, S. (2003). A longitudinal analysis of personal values socialization: correlates of a moral self-ideal in late adolescence. *Social Development*, 12, 563–585. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00249>
- Rappaport, H., Enrich, K.I., & Wilson, A. (1985). Relation between ego identity and temporal perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1609–1620.
- Raskin, P.M. (1994). Identity and the career counseling of adolescents: The development of vocational identity. In S.L. Archer (Ed.), *Interventions for Adolescent Identity Development* (pp. 155–173). Sage.
- Read, D., Adams, G.R., & Dobson, W.R. (1984). Ego identity status, personality, and social influence style. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 169–177.
- Reed, C.A., Lenz, J.G., Reardon, R.C., & Leierer, S.J. (2000). Reducing negative career thoughts with a career course. *Technical report* No. 25.
- Reybold, L.E. (2003). Pathways to the professorate: The development of faculty identity in education. *Innovative Higher Education*, 27(4), 235–252. <https://doi.org/10.1023/A:1024024430041>
- Reynolds, S.J. (2008). Moral attentiveness: who pays attention to the moral aspects of life?. *Journal of Applied Psychology*, 93, 1027–1041. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.5.1027>
- Reynolds, S.J., & Ceranic, T.L. (2007). The effects of moral judgment and moral identity on moral behavior: an empirical examination of the moral individual. *Journal of Applied Psychology*, 92, 1610–1624. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.6.1610>
- Rogers, M.E., & Creed, P.A. (2011). A longitudinal examination of adolescent career planning and exploration using a social cognitive career theory framework. *Journal of Adolescence*, 34(1), 163–172. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.12.010>
- Rosario, M., Hunter, J., Maguen, S., Gwadz, M., & Smith, R. (2001). The coming-out process and its adaptational and health-related associations among gay, lesbian, and bisexual youths: Stipulation and exploration of a model. *American Journal of Community Psychology*, 29(1), 133–160. <https://doi.org/10.1023/A:1005205630978>
- Rosario, M., Schrimshaw, E.W., & Hunter, J. (2011). Different patterns of sexual identity development over time: Implications for the psychological adjustment of lesbian, gay, and bisexual youths. *Journal of Sex Research*, 48(1), 3–15. <https://doi.org/10.1080/00224490903331067>

- Rosario, M., Schrimshaw, E.W., Hunter, J., & Braun, L. (2006). Sexual identity development among lesbian, gay, and bisexual youths: Consistency and change over time. *Journal of Sex Research*, 43(1), 46–58. <https://doi.org/10.1080/00224490609552298>
- Rosenberg, M., & McCullough, B.C. (1981). Mattering: Inferred significance and mental health among adolescents. *Research in Community and Mental Health*, 2, 163–182.
- Rott, G., & Gavin-Kramer, K.M.A. (2006). Guidance and Counselling in Higher Education: Country Report on Germany. In *European Forum for Student Guidance* (pp. 140–141).
- Rounds, J.B., & Tinsley, H.E. (1984). Diagnosis and treatment of vocational problems. *Handbook of counseling psychology*, 137–177.
- Rummelhart, D.E., & Ortony, A. (1976). Representation of knowledge in memory. In R.C. Anderson, R.J. Spiro, & W.E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 99–135). Erlbaum.
- Sage, L., Kavussanu, M., & Duda, J. (2006). Goal orientations and moral identity as predictors of prosocial and antisocial functioning in male association football players. *Journal of Sports Sciences*, 24, 455–466. <https://doi.org/10.1080/02640410500244531>
- Sampson Jr., J.P., Peterson, G.W., Lenz, J.G., & Reardon, R.C. (1992). A cognitive approach to career services: Translating concepts into practice. *The Career Development Quarterly*, 41, 67–74.
- Sampson Jr., J.P., Reardon, R., Peterson, G., & Lenz, J. (2004). *Career counseling and services: A cognitive information processing approach*. Brooks/Cole.
- Sandhu, D., Singh, B., Tung, S., & Kundra, N. (2011). Adolescent identity formation, psychological well-being, and parental attitudes. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 27(1), pp-89.
- Savickas, M.L. & Baker, D.B. (2005). The history of vocational psychology: Antecedents, origin, and early development. In W. Bruce Walsh & Mark L. Savickas (Eds.), *Handbook of Vocational Psychology*. Theory, Research and Practice (3rd ed.), 15–50. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Savickas, M.L. (1999). The transition from school to work: a developmental perspective. *The Career Development Quarterly*, 47, 326–337.
- Savickas, M.L. (2006). *Career counseling (Specific Treatments for Specific Populations Video Series)*. American Psychological Association.
- Savickas, M.L., & Lent, R.W. (Eds.). (1994). *Covergence in career development theories* CPP Books.

- Savickas, M.L., Silling, S.M., & Schwartz, S. (1984). Time perspective in vocational maturity and career decision making. *Journal of Vocational Behavior*, 25, 258–269.
- Schieman, S., & Taylor, J. (2001). Statuses, roles, and the sense of mattering. *Sociological Perspectives*, 44, 469–484. <https://doi.org/10.1525/sop.2001.44.4.469>
- Schmitt, K.L., Dayanim, S., & Matthias, S. (2008). Personal homepage construction as an expression of social development. *Developmental Psychology*, 44(2), 496. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.2.496>
- Schwartz, S.J. (2001). The evolution of Eriksonian and, neo-Eriksonian identity theory and research: A review and integration. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 1, 7–58. <https://doi.org/10.1207/S1532706XSWHARTZ>
- Schwartz, S.J., Luyckx, K., & Vignoles, V.L. (Eds.). (2011). *Handbook of identity theory and research*. Springer Science & Business Media.
- Schwartz, S.J., Zamboanga, B.L., Meca, A., & Ritchie, R.A. (2012). Identity around the world: An overview. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2012 (138), 1–18. <https://doi.org/10.1002/cad.20019>
- Schwartz, S.J., Zamboanga, B.L., Weisskirch, R.S., & Rodriguez, L. (2009). The relationships of personal and ethnic identity exploration to indices of adaptive and maladaptive psychosocial functioning. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 131–144. <https://doi.org/10.1177/0165025408098018>
- Seligman, L. (1980). *Assessment in developmental career counseling*. Carroll Press.
- Serafini, T.E., & Adams, G.R. (2002). Functions of identity: Scale construction and validation. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2, 361–389. https://doi.org/10.1207/S1532706XID0204_05
- Shain, L., & Farber, B.A. (1989). Female identity development and self-reflection in late adolescence. *Adolescence*, 24, 381–392.
- Sheu, H., Liu, Y., & Li, Y. (2017). Well-being of college students in China: Testing a modified social cognitive model. *Journal of Career Assessment*, 27, 144–158. <https://doi.org/10.1177/1069072716658240>
- Shiffrin, R.M., & Schneider, W. (1977). Controlled and automatic human information processing: Vol. II. Perceptual learning, automatic attending, and a general theory. *Psychological Review*, 84(2), 127–190.
- Shin, S.J. (2013). Transforming culture and identity: Transnational adoptive families and heritage language learning. *Language, Culture and Curriculum*, 26(2), 161–178. <https://doi.org/10.1080/07908318.2013.809095>
- Shin, Y.J., & Kelly, K.R. (2013). Cross-cultural comparison of the effects of optimism, intrinsic motivation, and family relations on vocational identity. *The Career*

- Development Quarterly*, 61(2), 141–160. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2013.00043.x>
- Sinai, M., Kaplan, A., & Flum, H. (2012). Promoting identity exploration within the school curriculum: A design-based study in a junior high literature lesson in Israel. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 195–205. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.01.006>
- Sirin, S.R., Diemer, M.A., Jackson, L.R., Gonsalves, L., & Howell, A. (2004). Future aspirations of urban adolescents: A person-in-context model. *Qualitative Studies in Education*, 17(3), 437–460. <https://doi.org/10.1080/0951839042000204607>
- Skoe, E.E., & Marcia, J.E. (1991). A care-based measure of morality and its relation to ego identity. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37, 289–304.
- Skorikov, V.B., & Vondracek, F.W. (1998). Vocational identity development: Its relationship to other identity domains and to overall identity development. *Journal of Career Assessment*, 6(1), 13–35.
- Skorikov, V.B., & Vondracek, F.W. (2011). Occupational identity. In S.J. Schwartz, K. Luyckx, & V.L. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 693–714). Springer.
- Smitina, A. (2010). The link between vocational identity, study choice motivation and satisfaction with studies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 5, 1140–1145. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.250>
- Spokane, A.R. (1991). *Career intervention*. Prentice-Hall.
- Spokane, A.R., Meir, E.I., & Catalano, M. (2000). Person-environment congruence and Holland's theory: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 137–187.
- Steensma, T.D., Kreukels, B.P., de Vries, A.L., & Cohen-Kettenis, P.T. (2013). Gender identity development in adolescence. *Hormones and behavior*, 64(2), <https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2013.02.020>
- Stern, B. (2003). *Career Institute for Education and Workforce Development*. Big Rapids.
- Stoop, J. (2005). *Exploring identity formation in school context*. (Unpublished Doctoral Dissertation), University of South Africa, Pretoria, South Africa.
- Strauser, D.R., Lustig, D.C., & Ciftci, A. (2008). Psychological well-being: Its relation to work personality, vocational identity, and career thoughts. *Journal of Psychology*, 142, 21–35. <https://doi.org/10.3200/JRLP.142.1.21-36>
- Sugimura, K., Niwa, T., Takahashi, A., Sugiura, Y., Jinno, M., & Crocetti, E. (2015). Cultural self-construction and identity formation in emerging adulthood: A study on Japanese university students and workers. *Journal of Youth Studies*, 18, 1326–1346. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1039964>

- Sullivan, K.R., & Mahalik, J.R. (2000). Increasing career self-efficacy for women: Evaluating a group intervention. *Journal of Counseling & Development*, 78(1), 54–62.
- Super, D.E. (1955). Transition: from vocational guidance to counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 2, 3–9.
- Super, D.E. (1957). *The psychology of careers; An introduction to vocational development*. Harper Collins.
- Super, D.E. (1963). Self-concepts in vocational development. In D.E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin, & J.P. Joordan, *Career development: Self-concept theory* (pp. 17–32). College Entrance Examination Board.
- Super, D.E. (1970). *Work values inventory*. Houghton Mifflin.
- Super, D.E. (1977). Vocational maturity in mid-career. *Vocational Guidance Quarterly*, 25 (4), 294–302.
- Super, D.E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 262–298.
- Super, D.E. (1983). *Career development inventory* (Vol.1). Consulting Psychologists Press.
- Super, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed.) (pp. 197–261). Jossey-Bass.
- Super, D.E., Savickas, M.L. & Super, C.M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In Brown & Brooks (eds.), *Career choice and development* (3rd ed.). Jossey-Bass Publishers.
- Swanson, J.L., & Gore, P.A. (2000). Advances in vocational psychology theory and research. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd edition, pp. 233–269). Wiley.
- Sweeney, M.L., & Schill, T.R. (1998). The association between self-defeating personality characteristics, career indecision, and vocational identity. *Journal of Career Assessment*, 6(1), 69–81.
- Taber, B.J., Hatung, P.J., Briddick, H., Briddick, W.C., & Reh fuss, M.C. (2011). Career style interview: A contextualized approach to career counseling. *The Career Development Quarterly*, 59, 274–287. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2011.tb00069.x>
- Taveira, M.D.C., Silva, M.C., Rodriguez, M.L., & Maia, J. (1998). Individual characteristics and career exploration in adolescence. *British Journal of Guidance and Counselling*, 26(1), 89–104.

- Thompson, M.N., & Dahling, J.J. (2012). Perceived social status and learning experiences in social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 351–361. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.10.001>
- Tobin, D.D., Menon, M., Menon, M., Spatta, B.C., Hodges, E.V., & Perry, D.G. (2010). The intrapsychics of gender: A model of self-socialization. *Psychological Review*, 117(2), 601. <https://doi.org/10.1037/a0018936>
- Tokar, D.M., Thompson, M.N., Plaufcan, M.R., & Williams, C.M. (2007). Precursors of learning experiences in Social Cognitive Career Theory. *Journal of Vocational Behavior*, 71, 319–339. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.08.002>
- Tomșa, G. (1999). *Consilierea și orientarea în școală*. Casa de Editură și Presă Viața Românească.
- Topolewska, E. & Cieciuch, J. (2015). Internal differentiation of the diffuse-avoidant style in Berzonsky's model: The results of analyses in variable-centered approaches. *Studia Psychologica*, 53(3), 75–86.
- Tracey, T.J.G. (2002). Development of interests and competency beliefs: A 1-year longitudinal study of fifth- to eighth-grade students using the ICA-R and structural equation modeling. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 148–163.
- Tracey, T.J.G., & Robbins, S.B. (2005). Stability of interests across ethnicity and gender: A longitudinal examination of grades 8 through 12. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 335–364. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.11.003>
- Troiden, D.R.R. (1989). The formation of homosexual identities. *Journal of Homosexuality*, 17(1–2), 43–74.
- Truong, H.Q.T. (2011). High School Career Education: Policy and Practice. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*.
- Tulving, E. (1984). Precis of elements of episodic memory. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(2), 223–238.
- Tunis, S.L., Fridhandler, B.M., & Horowitz, M.J. (1990). Identifying schematized views of self with significant others: Convergence of quantitative and clinical methods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1279–1286.
- Țibu, S., Andrei, A., Botnariuc, P., Iacob, M., Scoda, A., & Făniță, A. (2018). *Consilierea și orientarea în curriculumul școlar gimnazial. Studiu comparativ*. Editura Trei.
- UVM (2003). *Lov om vejledning om valg af uddannelse og erhverv, Lov nr. 298 af 30. april 2003*. [Act on guidance on educational and vocational choice]. UVM
- UVM (2008). *Youth Guidance Centres. Copenhagen: UVM*. Retrieved from <http://www.eng.uvm.dk/Uddannelse/Educational%20and%20vocational%20guidance/The%20Danish%20guidance%20system/Youth%20Guidance%20Centres.aspx>

- UVM (2011a). Curriculum for diploma degree in educational, vocational and career guidance. Copenhagen: UVM. Retrieved from [http://www.ucl.dk/media\(12659,1030\)/Studieordning_DUEK%2C_2011.pdf](http://www.ucl.dk/media(12659,1030)/Studieordning_DUEK%2C_2011.pdf)
- Van Schalkwyk, S.C. (2007). Crossing discourse boundaries-students' diverse realities when negotiating entry into knowledge communities. *South African Journal of Higher Education*, 21(7), 954–968.
- Varalakshmi, R.S.R., & Moly, T.M. (2009). Career guidance services in college libraries. *A proposed model. ICAL*, 513–519.
- Vleioras, G. & Bosma, H.A. (2005). Are identity styles important for psychological well-being?. *Journal of Adolescence*, 28(3), 397–409. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.09.001>
- Voitkane, S., Miežīte, S., Rascevska, M., & Vanags, M. (2006). Student motivation for choice of study program, psychological well-being, perceived social support and needs at the start of university studies. *Baltic Journal of Psychology*, 7(1), 46–59.
- Vondracek, F.W., & Skorikov, V.B. (1997). Leisure, school, and work activity preferences and their role in vocational identity development. *Career Development Quarterly*, 45, 322–341.
- Waller, B. (2006). Math interest and choice intentions of non-traditional African-American college students. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 538–547. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.12.002>
- Warren, J.R. (1976). Describing college graduates in 87 phrases or less. *Findings: Educational Testing Service*, 3(2), 5–8.
- Waterman, A.S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 342–358.
- Waterman, A.S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678–691.
- Waterman, A.S. (2007). Doing well: The relationship of identity status to three conceptions of well-being. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 7, 289–307. <https://doi.org/10.1080/15283480701600769>
- Waterman, A.S., & Schwartz, S.J. (2013). Eudaimonic identity theory. In A.S. Waterman (Ed.), *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia* (pp. 99–118). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14092-006>
- Waterman, A.S. (2011). Eudaimonic Identity Theory: Identity as Self-Discovery. In: Schwartz, S., Luyckx, K., Vignoles, V. (Eds.) *Handbook of Identity Theory and Research*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_16

- Watts, A. G., & Sultana, R. G. (2004). Career guidance policies in 37 countries: Contrasts and common themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4(2–3), 105–122. <https://doi.org/10.1007/s10775-005-1025-y>
- Watts, A.G., Guichard, J., Plant, P., & Rodriguez, M.L. (1994). Educational and Vocational Guidance in the European Community: The Synthesis Report.. (Vol. 4). *Office for official publications of the European communities*.
- Wetherell, M., & Mohanty, C.T. (2010). *The SAGE handbook of identities*. Sage publications.
- Whiston, S.C., Sexton, T.L., & Lasoff, D. L. (1998). Career-intervention outcome. A replication and extension of Oliver and Spokane (1988). *Journal of Counseling Psychology*, 45, 150–165.
- Whitbourne, S., Sneed, J.R., & Skultety, K.M. (2002). Identity processes in adulthood: Theoretical and methodological challenges. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2, 29–45. https://doi.org/10.1207/S1532706XID0201_03
- Wigfield, A., & Wagner, A.L. (2005). Competence, motivation, and identity development during adolescence. *Handbook of competence and motivation*, 222–239.
- Witko, K., Bernes, K.B., Magnusson, K., & Bardick, A.D. (2009). Senior high school career planning: What students want. *The Journal of Educational Enquiry*, 6(1).
- Yeager, D.S., & Bundick, M.J. (2009). The role of purposeful work goals in promoting meaning in life and in schoolwork during adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 24, 423–445. <https://doi.org/10.1177/0743558409336749>
- Yeager, D.S., Bundick, M.J., & Johnson, R. (2012). The role of future work goal motives in adolescent identity development: A longitudinal mixed-methods investigation. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 206–217. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.01.004>
- Yeşilyaprak, B. (2012). The Paradigm shift of vocational guidance and career counseling and its implications for Turkey: An evaluation from past to future. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (1), 97–118.
- Zajonc, E. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35, 151–175.
- Zimmer-Gembeck, M.J., & Mortimer, J.T. (2006). Adolescent work, vocational development, and education. *Review of Educational Research*, 76, 537–566. <https://doi.org/10.3102/00346543076004537>
- Zunker, V. (2002). *Career Counselling: Applied Concepts of Life Planning*. (6th Edition). Brooks/Cole.
- Zunker, V. (2008). *Career, work, and mental health: Integrating career and personal counseling*. Sage.

- *** Ministerul Educației Naționale (2014). Ordinul Nr. 4437/29.08.2014 referitor la Aplicarea programelor școlare în învățământul profesional de stat cu durata de 3 ani și în învățământul profesional special, începând cu anul școlar 2014–2014, precum și pentru aprobarea programei școlare pentru Consiliere și orientare, curriculum diferențiat pentru învățământul profesional de stat cu durata de 3 ani, clasele a IX-a, a X-a și a XI-a.
- *** (2013) Programa Școlară pentru disciplina Dezvoltare Personală pentru clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a aprobată prin ordin al ministrului nr. 3418/19.03.2013, Anexa 2.
- *** Anexa la Ordinul Nr. 5286/09.10.2006. Programe școlare pentru Aria curriculară Consiliere și orientare pentru clasele I-a IV-a și clasele a V-a și a VIII-a.
- *** Anexa la Ordinul Nr. 5287/09.10.2006. Programe școlare pentru Aria curriculară Consiliere și orientare pentru clasele a IX-a și a XII-a.

ISBN: 978-606-37-1752-9

